

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

KELI SIMÕES XAVIER

**O LUGAR DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NOS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO**

VITÓRIA
2012

KELI SIMÕES XAVIER

**O LUGAR DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NOS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

X3l Xavier, Keli Simões, 1982-
 O Lugar do intérprete educacional nos processos de
 escolarização do aluno surdo / Keli Simões Xavier. – 2012.
 136 f.

 Orientador: Ivone Martins de Oliveira.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
 Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

 1. Surdos - Educação. 2. Língua brasileira de sinais -
 traduções. 3. Educação bilíngue. I. Oliveira, Ivone Martins de. II.
 Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
 Título.

CDU: 37

Dedico este trabalho ao meu marido Daniel, ao nosso amor que superou todo e qualquer momento difícil que passamos nesses anos, e aos meus pais Cássia e Evilázio que contra toda e qualquer baixa expectativa social, me projetaram para alçar altos voos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me sustentou em todos os momentos. Mesmo nos momentos de muita dificuldade Ele não me abandonou.

Ao meu marido, Daniel Junior da Silva, sem o qual nada disso seria possível, pois muito além de me incentivar com palavras, me incentivou com ações me dando todo o suporte familiar que precisei e, sobretudo, compreendendo as minhas ausências físicas e mentais nesse período.

A minha querida orientadora, Ivone Martins de Oliveira, que me aceitou enquanto orientanda e com toda sua serenidade e organização possibilitou que essa dissertação fosse concluída, vendo em mim a potencialidade que nem mesmo eu enxergava.

A minha amiga-irmã CODA, Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, incentivadora, acolhedora e benevolente. Não há palavras que alcance a plenitude de minha gratidão para com o carinho e paciência que teve comigo em todo esse processo. Não só a ela, como também ao meu igualmente amável amigo, Leonardo Lucio Vieira-Machado e ao fofíssimo Miguel Matos Vieira- Machado.

Ao meus amigos queridos, Aline Menezes de Bregonci , Fernanda Binatti Chiote, Jaqueline Ahnert Siqueira, Jefferson Bruno M. Santana, e Keila Cardoso Teixeira, dispostos aqui, didaticamente, em ordem alfabética e não por qualquer outra razão, uma vez que cada um, ao seu modo e em contextos diferentes, se fizeram/fazem presentes de maneira significativa na minha caminhada.

A meu núcleo familiar, Evilázio Xavier (pai), Cássia Maria Simões Xavier (mãe) e Eliezer Willian Simões Xavier (irmão), que me introduziram nesse mundo de maneira fronteiriça, ou seja, entre os surdos e os ouvintes, possibilitando assim minha condição bilíngue e meu despertar para a interpretação Libras/Português e vice e versa.

A todos os profissionais que participaram dessa pesquisa. Principalmente, ao Intérprete, Professora Bilíngue e Instrutores/Professores Surdos com quem tive o prazer de dialogar e experienciar essa pesquisa.

Aos colegas de turma com quem construí afinidades ao longo de cada disciplina.

Aos professores, que compartilharam conosco seus conhecimentos que fomentaram em mim posturas teóricas que me constituem hoje.

Aos membros da banca examinadora dessa dissertação, por aceitarem carinhosamente lê-la e avaliá-la.

Querendo não cair no erro de esquecer alguém, termino aqui agradecendo a TODOS que participaram na concretização desse sonho.

A linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente. Isto significa que como escritor devo me prestar contas de cada palavra e considerar cada palavra o tempo necessário até ela ser novamente vida. O idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob montanha de cinzas.

Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho discute o intérprete de Libras na escola inclusiva apontando os limites e possibilidades desse novo protagonista do sistema educacional. Tem como objetivo entender como se dá a inserção do intérprete no contexto escolar, priorizando os anos finais do ensino fundamental. Apresenta, de forma pontual, o percurso histórico da política educacional inclusiva, traçando paralelos com a história da educação de surdos. Consecutivamente, expõe os dispositivos legais que inserem o intérprete de Libras na educação e situa a problemática que emerge com a entrada desse profissional no contexto escolar. Sem perder de vista a concepção de linguagem defendida por Bakhtin, traz a tona estudos que versam sobre a interpretação e particularmente a interpretação de língua de sinais. Pesquisas de autores como Ronice Muller de Quadros, Regina Maria de Souza, Mauren Elisabeth Medeiros Vieira, Vanessa Martins, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Patrícia Tuxi, Karla Patrícia Ramos da Costa, entre outros, são apresentados compondo assim a revisão de literatura, sobre o intérprete de Libras na educação. Ao fazer considerações sobre a interpretação nos processos de ensino aprendizagem do aluno surdo, essa dissertação traz alguns autores, entre eles destacamos Lev Semenovich Vigotski, Angel Pino Sirgado, Maria Cecília R. Góes. A opção metodológica adotada é a do Estudo de Caso do tipo etnográfico, que tem como lócus uma escola da rede municipal de ensino de Vitória que, na realidade do estado do Espírito Santo, é pioneira na proposta de se ter intérpretes educacionais atuando com alunos surdos em sala de aula regular. Por meio de observações sistematizadas e entrevistas, são apresentados e analisados dados que explanam sobre a política bilíngue municipal e esclarecem a atuação do intérprete de Libras junto à equipe bilíngue e corpo docente da escola pesquisada. As relações de poder também surgem como dado nessa pesquisa e são analisadas a partir da figuração estabelecidos – outsiders de Elias e Scotson. Como resultado desse estudo, chegou-se a algumas assertivas, das quais foram destacadas três para o encerramento desse trabalho. A primeira delas diz respeito à necessidade de se repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional; a segunda versa sobre as condições de trabalho, pouco favoráveis, que o intérprete vem encontrando no ambiente escolar; e a terceira refere-se à maneira como a equipe bilíngue é inserida e vista no ambiente escolar, uma vez que tal fato interfere diretamente na maneira como o intérprete se relaciona com o ambiente escolar. O estudo indica a necessidade de se ampliar a discussão sobre as especificidades do trabalho de interpretação no espaço educacional.

Palavras-chave: Surdos - Educação. Língua Brasileira de Sinais - Traduções. Educação Bilíngue.

Abstract

This paper discusses the interpreter of Libras (Brazilian Sign Language) in the inclusive school pointing out the limits and possibilities of this new protagonist of the educational system. This study aims to understand how the interpreter is inserted in the school context focusing on the final years of primary school. It is also presented the historical trajectory of the inclusive educational policy, presenting parallels with the history of the education of deaf people. Consecutively, this paper exposes the legal devices that establish the interpreter of Libras in education and it also places the problem that emerges with the introduction of this professional in the school context. Having in mind the conception of language advocated by Bakhtin it is also considered studies that deal with the rendering, mainly the interpretation of sign language. Studies conducted by authors like Ronice Muller de Quadros, Regina Maria de Souza, Mauren Elisabeth Medeiros Vieira, Vanessa Vanessa Regina de Oliveira Martins, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Patrícia Tuxi, Karla Patrícia Ramos da Costa, among others, are presented as been part of the literature review about the interpreter of Libras in education. The present study brings some authors, for instance Lev Semenovich Vigotski, Angel Pino Sirgado, Maria Cecília R. Góes, when the rendering in the process of teaching and learning of deaf students is considered. The methodology adopted is the ethnographic case study, which has a public municipal school from Vitória as its locus. In the State of Espírito Santo, this school is considered to be a pioneer in the proposal of having educational interpreters working with deaf students in a regular classroom. Through systematic observations and interviews it is presented the data that not only explain the municipal bilingual policy but also clarify the role of the interpreter of Libras in the bilingual staff as well as part of the teacher's department in the school studied. The relationships of power also emerge in this study as data analyzed from the aspect established-outsiders by Elias and Scotson. As a result of this study, it was to some assertions, of which three were outstanding for the closure of this work. The first, concerns the need to rethink the formation of the interpreter who works in the educational field, the second is about the working conditions, unfavorable, that the interpreter has found in the school environment, and the third refers to the way bilingual staff is inserted and order in the school environment, since this fact directly affects the way we interpret it relates to the school environment. This paper indicates the importance of increasing the discussion on the specificities of the work of the interpreters in the educational environment.

Key words: Deaf - Education. Brazilian Sign Language - Translations. Bilingual Education

SUMÁRIO

1 PERTENCIMENTOS E EXPERIÊNCIAS	14
2 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS SURDOS.....	17
2.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COMUNIDADE SURDA E INTÉRPRETE DE LIBRAS	22
2.2 A INSERÇÃO DO INTÉRPRETE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	36
2.3 O QUE É INTERPRETAR ENTÃO?.....	39
2.4 REFLEXÃO SOBRE O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	46
3 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: INTERPRETAÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	55
4 METODOLOGIA	62
4.1 A INSERÇÃO NO CAMPO E OS PROCEDIMENTOS.....	66
5 A POLÍTICA BILÍNGUE DO MUNICÍPIO.....	73
5.1 A PROPOSTA BILÍNGUE DO MUNICÍPIO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	73
6 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL QUE É REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE MUNICIPAL	88
6.1 PRIMEIROS PASSOS DO TRABALHO DE INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA COMUM EM VITÓRIA: A ESCOLA PESQUISADA EM FOCO	88
6.2 A EQUIPE BILÍNGUE.....	93
6.3 O BALANÇO DE PODER NAS DIFERENTES FIGURAÇÕES QUE O INTÉRPRETE SE ENCONTRA ENVOLVIDO	97
6.4 COMO OS GESTORES E PROFESSORES DA ESCOLA PERCEBEM O TRABALHO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL	105
6.5 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE.....	109

6.5.1 Possibilidades de planejamento para o trabalho de interpretação das aulas	111
6.5.2 Metodologias de ensino e o trabalho de interpretação.....	114
6.5.3 O trabalho mediador do intérprete educacional nas relações de conhecimento	123
CONSIDERAÇÕES... FINAIS?	130
REFERÊNCIAS.....	133

1 PERTENCIMENTOS E EXPERIÊNCIAS

“Haja hoje para tanto ontem...”

Paulo Leminski

Esta pesquisa surge de inquietações que são frutos da minha história de vida. Sou filha de pais surdos, o que me fez intérprete de Libras e militante na comunidade surda desde sempre. Minha experiência como intérprete de meus pais fez com que eu me deparasse com diversas situações de contato e comunicação com surdos, desde as familiares (conversas entre meu pai e meus tios), até as mais formais (sessão solene da Associação de Surdos de Vitória). Toda essa trajetória influenciou, e muito, na minha escolha profissional. Inicialmente optei, como se este fosse o único caminho possível na Educação de Surdos, pela profissão de professora. Acreditava, na flor de minha adolescência, que iria mudar a história da Educação dos Surdos, que, no meu entendimento, ainda caminhava nos moldes do oralismo. Contudo, com meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pude experienciar outras situações de ensino e de aprendizagem que não se limitaram à Educação de Surdos. Isso me possibilitou olhar para dentro desse movimento de forma mais madura e vislumbrar, na área de Educação de Surdos, outros campos de atuação, entre eles o de intérprete de Libras.

No ano em que me formei, 2005, o decreto de Libras foi sancionado, fazendo com que os sistemas educacionais voltassem seus esforços para que houvesse uma estruturação na área de Educação de Surdos. Processos simplificados e concursos públicos para a contratação de profissionais na área de surdez foram abertos em algumas Secretarias Municipais de Educação e, diante de tais oportunidades, nesse mesmo ano, ingressei na equipe de Educação Bilíngue, da Prefeitura Municipal de Vitória, como professora bilíngue. No ano seguinte, fui nomeada para trabalhar na equipe de Educação Inclusiva como professora de surdos no município de Vila Velha.

Embora minha vinculação com esses municípios se desse a partir do cargo de professora bilíngue, por urgência e carência profissional, em muitos momentos atuei como intérprete educacional. No município de Vitória, isso ocorreu devido a minha maior carga horária ser no ensino noturno, no qual a demanda maior era de profissionais que tivessem bastante fluência em Língua de Sinais e que pudessem atuar em sala de aula, junto com o professor regente, preferencialmente interpretando as aulas. No município de Vila Velha não foi diferente, ao fazer parte da equipe que estruturou a proposta de Educação Bilíngue para surdos nesse município, coube a mim a responsabilidade de estruturar o trabalho do intérprete, definindo perfil, pré-requisitos, planejamentos e alocação deles em salas de aula.

Com o passar dos anos, outras experiências me foram proporcionadas, como docente da disciplina Libras no ensino superior, presidente da Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Espírito Santo – APILES, e formadora de intérpretes de Libras em nível médio e no ensino superior. Em nível médio, atuando no curso técnico em tradução e interpretação oferecido pela Secretaria de Educação Estadual (SEDU) e capacitações oferecidas pela APILES; em nível superior, mediante o curso Letras Libras (Bacharelado), oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, do qual era tutora.

Em virtude de todo esse processo histórico no qual me encontro/encontrei inserida foi que me interessei com a questão do intérprete educacional e me proponho a pesquisar, nesta dissertação, como se dá a inserção desse profissional no contexto escolar, o que conduz também à compreensão das políticas que o institui nos processos pedagógicos, diante da proposta de inclusão escolar do aluno surdo e organização do trabalho educativo na escola para atender às peculiaridades desse aluno.

No capítulo subsequente, é discutido o lugar do intérprete educacional no contexto das propostas inclusivas e educativas para alunos surdos por meio de uma análise histórica de como a educação e, conseqüentemente, o papel desse profissional foram se configurando. Abordamos desde as propostas

oralistas até a perspectiva da educação inclusiva, entendida como marco importante para a inserção do intérprete na educação dos surdos. Ainda nesse capítulo, é apresentado um conjunto de estudos que abordam uma reflexão a respeito do intérprete educacional, configurando, assim, uma revisão de literatura.

No capítulo 3, buscando compreender quais seriam os possíveis desdobramentos quando o intérprete educacional passa a ser concebido como um mediador do aluno surdo, são debatidos proposições teóricas de Lev Semenovitch Vigotski e Angel Pino Sirgado, bem como os estudos da pesquisadora Maria Silvia Librandi Rocha.

Na sequência, no capítulo 4, a metodologia é apresentada, bem como o delinear desta pesquisa, seus procedimentos e ações. No capítulo 5, inicia-se a apresentação e análise dos dados, partindo da constituição política e histórica do que é concernente ao intérprete educacional no município pesquisado.

No esteio da apresentação e análise dos dados, o capítulo 6 apresenta a escola em que esta pesquisa foi realizada, bem como os profissionais da equipe bilíngue que atuam nela, e as relações destes entre si, e destes com o corpo docente e técnico da escola. Tais relações são analisadas de acordo com a sociodinâmica *estabelecidos-outsiders*, trabalhada por Elias e Scotson (2000).

Nesse mesmo capítulo, é descrita a atuação do intérprete, sem perder de vista as dissonâncias existentes entre o que está previsto no decreto 5626/2005 e as peculiaridades dos trabalhos interpretativos nos processos de ensino e aprendizagem.. As condições de trabalho do intérprete no contexto pesquisado e as formas como ele organiza seu trabalho também são evidenciadas aqui.

Por fim, são apresentadas as considerações, que se questionam se são as finais, uma vez que a atuação do intérprete educacional é algo que vem se delineando dentro de uma proposta política, que ainda não é a proposta pleiteada pela comunidade surda, mas que, na atualidade, é a instituída.

2 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS SURDOS

“Viver a diferença é se arriscar o tempo todo em um intervalo que se produz de instante a instante, recolocando acentos, recriando formas. A primeira lição a aprender é que não existem fórmulas em relação à alteridade, mas abertura de sentidos para produzir relações de hospitalidade.”

Mara Masutti

A escolarização de surdos, nos últimos anos, tem passado por mudanças significativas, as quais, hoje, são perpassadas por um movimento maior, o da educação inclusiva. E, por isso, abordar questões referentes ao surgimento do intérprete educacional implica percorrer também sobre propostas educativas para alunos surdos ao longo da história.

Nesse sentido, iniciamos esta discussão fazendo uma retrospectiva da trajetória histórica da educação de surdos e, para tanto, buscamos referências nos estudos de Sá (1999), Lulkin (2005), Thoma e Lopes (2006) e Lopes (2007).

Um dos primeiros registros históricos sobre a tentativa de se educar um surdo data do século XVI, quando Girolamo Cardano extinguiu a ideia de que o surdo-mudo¹ era ineducável. Ainda nesse século (1520-1584), D. Pedro Ponce de Leão, monge beneditino, iniciou um trabalho na Espanha voltado para o treinamento da fala oral dos sujeitos surdos-mudos, tornando-se, com isso, precursor em “desmutizar” os surdos. Todo esse empreendimento de esforços, no sentido de ensinar a pessoa surda e torná-la falante da língua oral, deu-se por conta do nascimento de crianças surdas em famílias nobres, que se viram compelidas a buscar uma educação que permitisse a essas crianças tornarem-se herdeiras legítimas.

¹ Termo utilizado na época para se referir às pessoas surdas.

Em 1750 é fundada a primeira instituição educacional pública baseada no método oral, que tem como fundador Samuel Heinick, considerado na época o maior educador de surdos da Alemanha. O método oral² consiste em capacitar a pessoa surda a utilizar a língua corrente do país em que ela vive, a qual é de natureza oral e auditiva. Na França, ainda no século XVIII, em 1760, o abade Charles Michel de L'Epée funda em sua casa a primeira instituição educacional pública para surdos de abordagem gestualista,³ que tem o nome de “Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris” (INJS), passando esta a ser referência de um ideário científico e modelo educacional para diversos países. Percebe-se, nesse século, o início de um movimento que institucionaliza os corpos surdos com o objetivo de discipliná-los, educá-los.

No início do século XIX, houve um aumento dos estudos sobre audição, treinamento auditivo e leitura labial, o que gerou uma maior aceitação do método oral e, mais tarde, deu origem à medicina otológica. O grande representante desses estudos e o primeiro a fazer treinamento auditivo foi o médico Jean Marc Gaspard Itard, que teve como material humano, para suas experiências, diversas crianças do INJS.

Em 1817, foi fundada, em Connecticut, a primeira escola americana para surdos. Essa fundação foi resultado de uma visita de Thomas Hopkins Gallaudet ao abade L'Epée. Ao conhecer o trabalho deste, Gallaudet convida um dos seus melhores alunos, Laurent Clerc, para juntos implantarem nos Estados Unidos o ensino ao surdo utilizando língua de sinais. Neste mesmo país, em 1864, também foi criada a primeira universidade para surdos, chamada na época de “Universidade Nacional para Surdos-Mudo”, hoje nomeada como “Universidade Gallaudet”.

Em 11 de setembro de 1880, aconteceu em Milão o “Congresso Internacional de Educadores de Surdos”, também comumente conhecido como “Congresso de Milão”. Nele reuniram-se cerca de 174 congressistas, dos quais apenas um

² Este método é conhecido como oralismo e visa a ensinar a fala orofacial aos alunos surdos, bem como a leitura labial.

³ Esta abordagem consistia na comunicação com os alunos surdos mediante representações visuais que eram expressas pelo corpo que posteriormente deram origem às línguas de sinais.

era surdo, Edward Minor Gallaudet. Participou também desse congresso Alexander Graham Bell, que inventou o telefone quando buscava inventar um instrumento que ampliasse o som. O mesmo, utilizando do prestígio que sua família tinha no que diz respeito à correção da fala e no treinamento de pessoas surdas,⁴ partiu em defesa do oralismo, o que parece ter surtido efeito, pois a partir de então ficou deliberado para o mundo todo que o método mais adequado para a educação de surdos seria o método oral puro, ou seja, o oralismo. No final desse mesmo século, o aparelho de amplificação sonora foi inventado e, no início do século XX, começou a ser comercializado.

Por volta de 1960, o linguista americano Willian Stokoe produziu estudos científicos que demonstravam que a língua de sinais americana (ASL) apresentava níveis gramaticais, tal qual qualquer outra língua, e a descreveu como uma língua natural de um grupo cultural específico, conferindo à língua de sinais outro *status*, o de língua. Após esses estudos, em diversos outros países, surgiram pesquisas semelhantes que possibilitaram um deslocamento no discurso sobre a surdez, que então saía do âmbito clínico para associar-se à esfera cultural.

No Brasil, o marco inicial, no que diz respeito à educação de pessoas surdas, acontece em 1857, quando chega ao Brasil o francês Ernest Huet, que veio a convite de D. Pedro II para fundar o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Nesse instituto, que funcionava em regime de internato, a educação era voltada somente para crianças do sexo masculino. Em seu programa constavam disciplinas como: Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Durante muitos anos, esse instituto priorizou o ensino da fala como única forma de integração desses alunos à sociedade, pois se acreditava que o ensino da leitura e da escrita para pessoa surda era inútil, uma vez que grande parte da população ouvinte da época, considerada normal, também não sabia ler e escrever. Em 1933, para atender à demanda feminina de crianças surdas,

⁴ O pai de Alexander Graham Bell era instrutor de fala, chegando a criar o que chamava de "fala visível", ou seja, um conjunto de símbolos em que cada qual representava a posição da boca na pronúncia das vogais e consoantes. A mãe de Graham Bell era surda, e ele também se casou com uma surda.

foi criado o Instituto Santa Terezinha, localizado em São Paulo e ligado à Igreja Católica.

Assim como aconteceu no mundo todo, no século XX houve uma expansão do número de escolas para surdos no Brasil. Nesse momento, não mais com o caráter único de internato, mas também com o de “Escolas Especiais”, tais como a Escola Concórdia, em Porto Alegre - RS (1954); a Escola Oral e Auditiva, em Vitória - ES (1957); o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”, em Brasília - DF (1974); entre outras. As escolas, durante esse período, servem ao ideal de “normalização” do surdo, lançando mão de práticas oralistas. Thoma (2006, p. 13) nos diz que “[...] na educação de pessoas surdas, foram feitos inúmeros investimentos para equipar as escolas especiais com aparelhos de amplificação sonora para treino dos restos auditivos que possibilitassem aos surdos viver na oralidade.”

A partir de 1980, um novo cenário nacional começa a ser traçado. Movimentos associacionistas eclodiam no país, tendo como grande marco a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) em 1987.⁵ Os espaços das associações e da federação apareciam como locais onde a língua de sinais transitava livremente, pois, diferentemente dos ambientes escolares que seguiam a prática oralista, estes espaços permitiam que os surdos se comunicassem em língua de sinais, servindo também como local de articulação política de “lutas pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas” (LOPES, 2007, p. 27).

No Rio de Janeiro, São Paulo e no Rio Grande do Sul, educadores, historiadores, psicólogos, filósofos e sociólogos iniciam pesquisas que discutem a surdez e a língua de sinais na base dos Estudos Culturais, esboçando assim os “Estudos Surdos”. Como início dos Estudos Surdos no Brasil surge a publicação de Skliar (1998b), que propõe um deslocamento da

⁵ Em 1977, foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo), constituída e presidida por pessoas ouvintes que lutavam por seus parentes surdos. No entanto, em 1987, essa Federação sofreu uma reestruturação, na qual, entre outras coisas, os próprios surdos passaram a compor a diretoria da mesma e fazer suas próprias reivindicações.

discussão da perspectiva clínica-terapêutica para uma perspectiva cultural. A esse respeito o autor pontua que:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998b, p. 5).

A partir desse novo campo teórico, a visão sobre o sujeito surdo relaciona as ideias de cultura, língua e comunidade surda, passando a surdez a ser apenas uma marca, uma característica, que não tem aspecto negativo ou depreciativo. Definitivamente, os discursos produzidos mediante tais estudos afastam-se das práticas ortopédicas a respeito da surdez. Os Estudos Surdos, agregados aos movimentos da comunidade surda, possibilitaram reivindicações em prol do reconhecimento da língua de sinais e pelo fim das práticas oralistas nas escolas. Os pesquisadores e militantes,

[...] lutavam para que a comunidade surda não se submetesse às imposições ouvintes de representações sobre os surdos e à surdez [...] Ser surdo passou a representar, a partir dos anos oitenta do século passado, ser integrante de um grupo étnico minoritário (LOPES, 2007, p. 25).

Movimentos das comunidades surdas, aliados aos avanços nos Estudos Surdos e à busca pela implementação de uma escola inclusiva, contribuíram para o delineamento de uma política na inclusão de pessoas surdas. Sendo assim, a sanção da lei de Libras, lei 10.436/02, e do decreto 5.626/2005 constituem-se na atualidade como um marco de extrema relevância histórica. Mediante esses documentos, o Brasil inicia a implantação de políticas linguísticas no que concerne a Libras. O intérprete de Libras, nesse contexto, ganha um papel de destaque nessas políticas, principalmente no âmbito educacional.

Ao adentrar no espaço escolar, o intérprete de Libras passa a ter seu saber e seu fazer ressignificados devido às especificidades desse espaço. Esse processo de ressignificação ainda hoje permanece em curso, fazendo com que esse profissional constantemente tome novas formas, ganhe novos nomes.

Lacerda nos chama atenção para o fato de que

O termo “intérprete educacional” é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação [...] porque se trata de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação. (LACERDA, 2009, p. 33).

Dessa forma, ao nos reportarmos, nesta dissertação, ao intérprete de Libras que atua em contexto escolar o denominaremos como Intérprete Educacional. Isso, para marcar de alguma forma essa diferenciação que, ao longo deste trabalho, pretendemos destacar e compreender.

2.1 Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, comunidade surda e intérprete de Libras

Na história da consolidação dos movimentos que advogam pela inclusão, as lutas empreendidas se deram no sentido de viabilizar o acesso e permanência de grupos minoritários, visivelmente excluídos da escola e de todos os bens e serviços oferecidos por ela. Dentro desse contexto, os alunos que antes só tinham acesso a escolas especiais passaram, cada vez mais, a frequentar a escola regular que, por sua vez, se viu compelida a mudar suas práticas para que, de fato, pudesse promover a inclusão de todos os alunos indistintamente.

O histórico das pessoas com deficiência foi perpassado por momentos de sacrifícios, clausura e segregação. No que se refere à implementação de políticas públicas que garantam acesso à educação escolar e acessibilidade dessas pessoas, observamos algumas ações que começam a ser efetivadas somente no século XX. No que diz respeito à inclusão e à acessibilidade do sujeito surdo, podemos perceber que estas passam pela língua de sinais e pela figura do intérprete de Libras.

Partiremos, então, da promulgação da nossa última constituição em 1988, a qual versa no seu artigo 205, e nos seguintes, sobre o direito de todos à educação. Foi a partir dessa deliberação que as escolas passaram a também

ter a responsabilidade de atender aos princípios constitucionais, não excluindo nenhum aluno, inclusive os que apresentassem algum tipo de deficiência. Tal orientação já ganhara fôlego na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, uma vez que esta, no seu artigo 88, determinava que a educação das pessoas com deficiências (nomeadas como excepcionais nessa lei) deveria acontecer, na medida do possível, no sistema geral de educação, objetivando assim a integração dos mesmos à comunidade.

Como se pode perceber, nesse período o paradigma vigente era o integracionista, o qual prezava que os indivíduos que apresentassem algum tipo de deficiência deveriam ser capacitados para que houvesse a inserção destes na sociedade. Tal paradigma apregoava a necessidade de uma “cascata de previsões de serviços” no âmbito escolar e estabelecia que as instituições especiais deveriam trabalhar para que os alunos ditos “excepcionais” pudessem ser encaminhados à sala de aula comum. Sobre esse paradigma integracionista pesava algumas críticas. Segundo Mendes,

[...] só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos. (MENDES, 2002, p. 63).

Nesse paradigma, o próprio sistema educacional não se moveria a mudar, o que, em certa medida, transferia a responsabilidade de êxito acadêmico para o aluno, o qual deveria adequar-se ao sistema. A mudança desse tipo de visão iniciou-se em 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha. Desta conferência originou-se o documento chamado de Declaração de Salamanca, que postula algumas diretrizes que visam à inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Para tanto, indica a necessidade de reformulações do sistema educacional, o que suscita o rompimento com o modelo padrão da integração escolar, apontando então para uma perspectiva inclusiva de educação. A esse respeito, Mendes ressalta que:

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela

prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças. (MENDES, 2002, p. 64).

A escola, no contexto descortinado por essa autora, deve adequar-se para receber os alunos com as mais diversas especificidades, tomando para si a responsabilidade de transmitir o saber científico a esses alunos.

O movimento a favor da educação inclusiva teve maior projeção e abrangência com a realização de duas conferências organizadas pelas Nações Unidas: a primeira delas aconteceu em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e oficializou a concepção de “Educação para Todos”; a segunda, ocorreu em Salamanca, Espanha, em 1994, de onde surgiu o documento conhecido como “Declaração de Salamanca”, que inspira diversos países a reverem suas práticas e políticas educacionais

No Brasil, a Declaração de Salamanca teve reflexos visíveis na política nacional, uma vez que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96) estabelece, no capítulo V, sobre a Educação Especial, uma previsão de que a educação escolar dos alunos com necessidades especiais deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. A partir de então, a orientação dada às escolas regulares é que estas devem se preparar para dar condições de acesso e permanência a esses alunos.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, documento que institui o atendimento educacional especializado como espaço de atendimento aos sujeitos com deficiência (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, também faz menção ao intérprete de Libras quando afirma que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à

diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008).

Essa política prevê os serviços do intérprete de Libras para a promoção da inclusão do aluno surdo (que em tal política é incluído na categoria dos alunos com deficiências) no sistema educacional e cria as salas de recurso multifuncionais que se constituem como um outro tempo/espço de serviços para o aluno surdo, chamado de “Atendimento Educacional Especializado” (AEE).

O AEE, como o nome mesmo já aponta, é uma proposta de organização de atendimento que tem como foco os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, entre estes, o aluno surdo. O AEE é instituído a partir da resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e é difundido a partir da formação oferecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP. Atualmente nomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Essa formação faz parte de um programa denominado “Educação Inclusiva: direito à diversidade” e visa a uma reestruturação do Ensino Regular e da Educação Inclusiva para uma melhor inserção e permanência do aluno com necessidade educativa especial na escola regular.

No AEE, a indicação é que o trabalho seja sistematizado de forma que proporcione ao aluno surdo três momentos didático-pedagógicos distintos, a saber: Atendimento em Libras na Escola Comum, Atendimento para o ensino de Libras e Atendimento para o Ensino de Língua Portuguesa. No entanto, segundo documento norteador do AEE para alunos surdos, é necessário que o trabalho seja desenvolvido em:

[...] um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

O atendimento deve ocorrer em horário contrário ao das aulas regulares, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado tem o caráter complementar/suplementar e transcorrerá, conforme consta no documento, no contraturno.

Esse tempo/espço foi construído também por meio de documentos reguladores das práticas a serem realizadas. Para as pessoas com surdez, a ideia era pensar em dois tipos de atendimento: o ensino em Libras e o ensino de Libras. Novos profissionais são determinados nesse espaço: o instrutor de Libras e o intérprete de Libras.

Pensar em uma política de educação especial numa perspectiva de educação inclusiva tem trazido aos teóricos da área grandes debates sobre seus pressupostos inegociáveis no que tange ao atendimento de pessoas que apresentam algum tipo de especificidade de origem biológica, conhecidos nessa ordem discursiva como pessoas com deficiência.

Dentre estes teóricos que discutem as políticas de inclusão escolar, apresentamos Garcia (2008), que nos diz que a inclusão do aluno com deficiência tem se limitado a adaptações estruturais ou mesmo pedagógicas, sem ao menos causar modificações significativas no espaço escolar.

Tais elementos permitem que seja questionada uma concepção de escola considerada satisfatória para maioria dos alunos, precisando apenas adaptar-se com serviços especializados para incorporar aqueles com necessidades especiais. (GARCIA, 2008, p. 19).

Essa autora continua seus questionamentos afirmando que devemos analisar as práticas escolares cotidianas, pois é fundamental percebermos como os alunos com deficiência estão tendo acesso à escola regular e ao conhecimento por ela veiculado: “Colocar o foco de nossas preocupações pedagógicas sobre a vida que os alunos levam na escola parece ser uma necessidade para pensar as políticas de inclusão escolar” (GARCIA, 2008, p. 19).

Nesse contexto, a preocupação com o acesso do aluno surdo na escola, tem sido discussão nos trabalhos acadêmicos e, neste caso, a presença do intérprete educacional é apresentada muitas vezes, nos termos de Garcia

(2008), como “adaptação” para atender a inclusão do aluno surdo na escola, o que tem se revelado como uma cilada.

Assim sendo, ao se lançar o olhar sobre o intérprete como adaptação, novamente o discurso que parece prevalecer é o da deficiência, que padroniza e busca enquadrar as pessoas surdas dentro de uma lógica homogeneizante. A esse respeito, Dorziat nos diz que:

Acima de tudo, é preciso se construir uma consciência da diferença, que, no caso dos Surdos, tem marcas de sua trajetória de vida, das suas experiências interativas, engendrada na complexidade do ser. Enquanto as representações e ações em torno do Surdo estiverem amparadas na ideia de identidade única, universal, e, em consequência, na formatação de políticas que desconsideram a gama de possibilidades de ser e estar no mundo, estaremos ratificando velhos mecanismos que contribuem cada vez mais para a exclusão social. (DORZIAT, 2009, p. 33).

Assim sendo, as políticas educacionais que buscam a perspectiva bilíngue para a pessoa surda, devem partir de outro ponto de vista, que leve em consideração as ordens discursivas que eles mesmo tecem a respeito de si, afastando-se de concepções globalizantes que os coloque como blocos únicos de pessoas que apresentam as mesmas características, cultura e condições intelectuais.

Por outro lado, conforme já mencionamos, a comunidade surda vem buscando seu reconhecimento a partir de uma singularidade linguística, e não como uma deficiência. Alguns documentos são resultantes de movimentos da comunidade surda, como, por exemplo, o documento “Educação que nós surdos queremos”, produzido por ocasião do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999. Esse documento pontua que a educação de pessoas surdas deve ocorrer em escolas específicas para surdos e, nos casos ou localidades em que isso não for possível, a recomendação é que se organizem salas ou classes específicas. Nesse documento é reafirmado que, para crianças surdas, faz-se necessário a manutenção de espaços em que a língua de sinais seja partilhada entre seus pares linguísticos, potencializando assim a aquisição de linguagem pela criança surda, bem como o acesso qualitativo à educação.

Outros documentos que são frutos da mobilização social da comunidade surda são os marcos legais já citados anteriormente: a lei 10.432/2002 e o decreto 5.626/2005. Além da relevância mencionada anteriormente, tais documentos representam uma vitória da comunidade surda, uma vez que além de reconhecer a língua de sinais como uma língua, passando esta a ser oficializada pelo nome de Libras, também reconhece a comunidade surda como um grupo que possui elementos culturais subjacentes.

Art. 2º - Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005).

Esse destaque pode parecer desnecessário, a primeira vista, mas torna-se significativo na medida em que entendemos que o discurso clínico-terapêutico, tradicionalmente enaltecido, ainda ressoa socialmente, colocando em cheque, a todo momento, a condição bilíngue e bicultural⁶ dos sujeitos surdos.

Sendo assim, as leis relacionadas acima possibilitaram que as pessoas surdas brasileiras passassem a ser concebidas, inicialmente pelo ponto de vista jurídico, como uma comunidade de cidadãos brasileiros falantes de uma língua própria e oficializada no país. Os surdos, após esse acontecimento de caráter legislativo, passaram a ter respaldo para serem entendidos como sujeitos que têm a construção da sua subjetividade por meio de experiências visuais.

Diante desse quadro atual, o profissional que ganha visibilidade é o intérprete de Libras. Este é quem será responsável por versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras nos diversos contextos em que os surdos transitam no contato com ouvintes. O intérprete de Libras, para exercer sua função deve conhecer profundamente as línguas envolvidas no processo, fazendo com que as

⁶ É válido mencionar que ao falarmos da condição bilíngüe e bicultural dos surdos, não estamos negando a característica biológica da surdez, ou seja, o fato de não escutar. Antes porém, estamos nos alinhando com a perspectiva defendida por Lopes (2007, p.23) que diz: “[...] proponho olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente.”

informações dadas em uma determinada língua cheguem o mais apropriadamente possível à outra, e vice-versa, preservando as estruturas gramaticais destas.

Com a aprovação dos documentos anteriormente citados, a escola tem se constituído como um novo *lócus* de atuação para o intérprete de Libras, pois o decreto 5.626/2005, no capítulo IV, inciso III, diz que as instituições de ensino devem prover escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

(BRASIL, 2005).

Quando a profissão do intérprete de Libras ainda não era regulamentada, a legislação pertinente à inclusão do sujeito surdo teve grande contribuição para a difusão e para a consolidação do espaço deste profissional. Citaremos agora as principais leis que auxiliaram nesse processo.

Iniciaremos a discussão aqui com a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Foi a primeira lei em que os surdos se apegaram para discutir a sua necessidade de utilizar o intérprete de Libras em situações cotidianas variadas.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000).

Observando esses artigos, pode-se perceber que muito mais do que apenas indicar a importância do acesso à comunicação, essa lei aponta, pela primeira

vez, a formação de intérpretes de Libras (a referida “linguagem de sinais”). Ou seja, uma pessoa, que até então habitava, sobretudo, o âmbito religioso e familiar, passaria a constituir-se em um profissional, devido a esse conhecimento específico que possui, atuando em outros espaços em que há sujeitos surdos. Incluindo aí a escola.

Apesar de não tratar necessariamente do intérprete de Libras para as pessoas surdas, traremos à tona, neste momento, a resolução do CNE/CEB, n. 02, de 11 de setembro de 2001, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tratando, no seu artigo 8º, especificamente, sobre como as escolas regulares devem se organizar para incluir pessoas com necessidades educacionais diversas. Nessa organização são destacados:

- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001).

Possivelmente, é nesse parágrafo do artigo 8º que, pela primeira vez, encontramos apontamentos sobre o que denominamos hoje de intérprete educacional na nomenclatura de professor-intérprete.

Por fim, no dia 24 de abril de 2002, temos sancionada, no Brasil, a Lei 10.436, conhecida como a lei de Libras, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras:

- Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
- Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A Lei 10.436/2002 reconhece a Libras como língua e meio legal de comunicação dos surdos no Brasil, o que foi um fato importantíssimo para o

maior reconhecimento do profissional intérprete de Libras, pois, apesar de não tratar diretamente deste, amplia suas possibilidades de atuação profissional.

Por sua vez, o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436/2002, já trata diretamente da formação do intérprete de Libras, inclusive sobre o próprio profissional, determinando a aplicação de testes reguladores e que definem a proficiência. Nesse decreto, há um capítulo inteiro dedicado a esse profissional.

CAPÍTULO V
DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS -
LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2005).

Essa primeira parte do quinto capítulo trata de forma pioneira da formação desse profissional, que sempre foi apontada como uma necessidade, porém até aquele momento não se delineavam políticas instituídas em torno dessa necessidade.

Como parte dessa política, em 2008, iniciou-se o primeiro curso de graduação em Letras Libras, bacharelado, na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina em 19 polos distribuídos pelo Brasil. A Universidade Federal do Espírito Santo foi contemplada com um polo, formando seus primeiros intérpretes de Libras em curso superior.

O curso de Letras Libras tem como objetivo produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade por meio da formação de profissionais competentes,

críticos e criativos. Visando à formação de professores e bacharéis que possuam o domínio das línguas estudadas, bem como o domínio de fatos relativos às suas culturas, de modo a exercer, de maneira plena, as atividades de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, assessor cultural, lexicógrafo, entre outras, enfim, atividades de profissionais das letras inseridos nos atuais contextos promovidos pelo advento da globalização.

Conforme o projeto pedagógico do projeto de expansão do Letras Libras (UFSC, 2011), o Curso de Graduação em Letras Libras oportuniza a formação de profissionais com perfil caracterizado, dentre outras, pelas capacidades de: a) uso da língua enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral, sinalizada e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros e b) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico.

Duas titulações foram oferecidas nesse curso: bacharel e licenciado. Essas titulações diferenciam-se pelas disciplinas específicas oferecidas às duas modalidades e também pelas práticas que complementarão o conteúdo teórico envolvido no curso e pelos direcionamentos profissionais a eles propostos. Enquanto o licenciado atuará diretamente na educação, como professor de Libras, o bacharel poderá prestar serviços linguísticos de diferentes tipos, como revisão e redação de textos, tradução e consultoria linguística, por exemplo.

Independente da modalidade de opção – licenciatura ou bacharelado – o profissional de Letras Libras deve estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho, seja este o da educação ou de outra atividade exercida no âmbito de sua formação.

Nesse curso, a língua de sinais é vista como língua de uma comunidade culturalmente construída, e a educação de surdos, como mais do que apenas uma área de atuação, mas consequência de um trabalho coletivo do

movimento surdo em prol de uma educação bilíngue, na qual os surdos têm acesso às duas línguas de forma cultural e interativa.

Por ser um curso em que a primeira turma concluiu os estudos em 2012, não temos ainda trabalhos que analisem seu impacto na formação de intérpretes que atuam no espaço escolar.

Conforme o decreto aponta, no artigo 18 descrito abaixo, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada são também possíveis para a formação desse profissional.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2005).

Com isso, no Estado do Espírito Santo, temos cursos de formação inicial e continuada na formação de intérpretes de Libras oferecidos pela Associação dos Profissionais Intérpretes de Língua de Sinais do Espírito Santo (APILES), bem como cursos técnicos, em nível de ensino médio, para a formação de intérpretes de Libras oferecidos pela Secretaria de Educação (SEDU).

A oferta desses cursos demonstra a necessidade crescente desses profissionais inseridos nos espaços diversos, e que apenas o curso de graduação não tem condições de suprir tal demanda. Um perigo que encontramos com isso é a formação aligeirada que compromete o trabalho do intérprete, principalmente no que tange a sua fluência em Libras. Algumas Secretarias de Educação, preocupadas em resolver o problema da inclusão do surdo, mas sem possibilidades imediatas de fazê-lo de pronto, resumem a inclusão desse aluno à contratação de intérpretes de Libras para cada sala ou espaço onde houver aluno surdo, sem, no entanto, apresentar uma política

definida do trabalho desse profissional, uma discussão ética e produtiva ou até mesmo um projeto pedagógico e político de inserção do intérprete de Libras no espaço escolar. Nesse contexto, observamos a contratação de intérpretes, pessoas com apenas os cursos de Libras básico, de 120 horas, e sem nenhuma reflexão sobre as especificidades de sua atuação no espaço educacional.

Seguindo ainda o capítulo da lei dedicado ao intérprete de Libras, observamos que os artigos do decreto 5.626/2005 apontam a demanda desse profissional no mercado, exigindo que as instituições federais de ensino coloquem em seus quadros de funcionários profissionais intérpretes de Libras, delineando, assim, os primeiros intérpretes educacionais e deixando a nomenclatura professor intérprete de lado. Também aponta para o profissional surdo com competência para a tradução entre línguas de sinais de outros países para Libras.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Essas medidas devem ser asseguradas a fim de que os alunos surdos ou com deficiência auditiva, nos termos das leis que versam sobre a inclusão, sejam incluídos nas atividades das instituições tendo acesso à comunicação, à informação e à educação. Como diz o artigo 20, do decreto de Libras:

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior. (BRASIL, 2005).

Por fim, estes últimos artigos do referido capítulo tratam da prova de proficiência em Libras (PROLIBRAS) a ser realizada anualmente por um período de 10 anos, a qual já vem sendo realizada sistematicamente no Brasil nas instituições de ensino superior. Em se tratando do nosso Estado, os números vêm mostrando que a quantidade de intérpretes de Libras certificados ainda não resolve completamente a necessidade do atendimento sistemático à acessibilidade dos sujeitos surdos. De acordo com o relatório técnico emitido anualmente pela Universidade Federal de Santa Catarina, instituição responsável pela aplicação da referida certificação, contamos com 95 intérpretes de Libras certificados no Estado desde o início de sua aplicação em 2006. De acordo com a tabela abaixo, foram certificados 12, em nível superior, e 83, em nível de ensino médio.

Tabela 1: Intérpretes de Libras certificados no Estado do Espírito Santo

Ano	Ensino Superior	Ensino Médio
2006	2	14
2007	2	21
2008	1	27
2009	3	16
2010	4	5

Fonte: <http://www.prolibras.ufsc.br/>

A tabela indica que a grande maioria dos profissionais certificados tem formação em nível de Ensino Médio. Considerando a urgência de implementação do decreto 5626/2005, o governo lança mão do recurso da certificação para garantir a disponibilidade de profissionais para atuarem como intérpretes nos espaços educacionais, dentre outros. Entretanto, certificação não é formação. Entendemos que, para atuar em espaços educativos, há a

necessidade de aprofundar a discussão tanto em relação às demandas que esse contexto coloca ao trabalho de interpretação como no que se refere à formação do profissional para atuar nesse espaço.

2.2 A inserção do intérprete no espaço escolar

Como pudemos observar no tópico anterior, cada vez mais, o intérprete educacional tem se consolidado como um elemento fundamental para a inclusão do aluno surdo, entretanto a inserção do intérprete no espaço escolar é algo ainda muito recente, necessitando assim de reflexões e ajustes a respeito do lugar e da prática desse profissional no contexto da escola.

O estudo de Quadros (2003), um dos pioneiros nas pesquisas sobre o intérprete de Libras, traz em seu último capítulo o papel do intérprete de Libras na escola. Exige-se desse profissional a capacidade ética de não se envolver em assuntos que não dizem respeito diretamente a ele. Também se afirma, nesse documento, que o professor da sala de aula é o líder e o intérprete apenas o mediador da comunicação entre ambos.

É absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior. Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete. (QUADROS, 2003, p. (60).

Atualmente, o intérprete educacional tem adentrado no espaço escolar com a responsabilidade de “mediar a comunicação” na sala de aula, contudo, o que vem a ser “mediar a comunicação”? Na prática, percebemos que essa pergunta tem sido respondida de diferentes formas por diferentes profissionais.

Em alguns contextos, o intérprete tem sido uma espécie de professor de educação especial, mas engendrado no modelo de “salas de recursos”, ou

seja, o intérprete retira o aluno surdo da sala para exercer um trabalho paralelo, de ensino. Quando não, é entendido como uma espécie de professor de surdos, que vai “tomar conta” do desempenho escolar deles na sala de aula regular. Há também situações em que o intérprete educacional é aquele que vai somente levar as informações do Português para Libras e vice-versa, sem, contudo, envolver-se no processo pedagógico.

Lacerda (2009) nos aponta em seus estudos que, em algumas circunstâncias, a presença do intérprete educacional não faz com que, de fato, o aluno surdo seja incluído, e isso pode se dar por diversos motivos.

A autora nos diz que é bastante comum crianças surdas chegarem à escola sem saber a Libras (normalmente, quando são oriundas de lares onde os pais são ouvintes e não sabem Libras). Para estabelecer comunicação, criança e pais inventam gestos, símbolos que são conhecidos apenas por aqueles interlocutores do reduto familiar. Assim, ao chegar à escola, a criança tem uma linguagem constituída, mas não através do sistema linguístico da Libras, o que faz com que o intérprete educacional não seja eficiente, pois este conhece a língua brasileira de sinais e a criança, gestos.

Para tanto, o pressuposto que deve ser seguido nessa situação é o da Educação Bilíngue. A criança deve ter contato o mais cedo possível com a língua de sinais. Caso esse contato aconteça somente quando ela estiver em idade escolar, deve-se proporcionar à criança um ambiente rico em língua de sinais, com outras crianças surdas e professores que saibam Libras com proficiência, para que, por meio do lúdico e das relações cotidianas, a criança se aproprie da Libras. Porém, esse ambiente dificilmente será forjado em uma sala de aula onde só há uma criança surda matriculada e seu único interlocutor é o intérprete educacional.

No entanto, ressalta Lacerda (2009) que, quando temos um aluno surdo “falante” de Libras no espaço escolar inclusivo, as chances de sucessos com a inserção do intérprete são maiores, contudo, não absolutas. Interpõem-se nesse contexto outras variantes que devem ser observadas.

A primeira diz respeito à atuação desse intérprete educacional, pois se o mesmo restringir-se a fazer a interpretação da aula, ele pode não ser compreendido pelo surdo. Tal fato se dá porque o surdo apreende as coisas que o circundam de maneira visual, mas muitas informações, conceitos e conteúdos são passados socialmente pelo som, o que faz com que tais informações não cheguem até o surdo e que ele chegue à idade escolar sem conhecimento de assuntos que para a maioria parecem triviais. Dessa forma, o intérprete educacional acaba tendo que desenvolver atividades que extrapolam o interpretar, chegando ao limiar da docência.

Outra questão que Lacerda (2009) nos aponta é a necessidade de que a equipe pedagógica, sobretudo o professor regente, tenha clareza de que o aluno surdo pertence à escola e não ao intérprete educacional. Em muitos casos, o intérprete educacional é responsabilizado pelo processo de aprendizado do aluno surdo, o que pode ter desdobramentos distintos. Em determinados contextos, pode gerar um desconforto no professor regente, que vê “seu espaço” ser invadido por outro profissional que “nem é da equipe pedagógica da escola,”⁷ em outros, pode causar uma espécie de sentimento de “desresponsabilização” do professor regente frente ao aluno surdo.

Por fim, Lacerda (2009) destaca que a simples presença do intérprete educacional não garante que as condições específicas do aluno surdo sejam contempladas. A autora enfatiza que o aluno surdo, por interagir com o mundo por meio de experiências visuais, demanda que o professor regente busque utilizar metodologias que contemplem essa singularidade. Dessa forma, ações corriqueiras como explicar um conteúdo e escrever no quadro ao mesmo tempo torna-se inviável, pois ou o aluno surdo volta seus olhos para a explicação sinalizada pelo intérprete ou copia as informações dispostas no quadro.

⁷ Atualmente o intérprete educacional, na maioria das Secretarias de Educação, é uma pessoa que tem como formação escolar o Ensino Médio completo acrescido do certificado de proficiência de Libras do MEC (PROLIBRAS) ou curso de capacitação em tradução e interpretação de Libras. Esse fato gera alguns questionamentos no tocante a seu pertencimento, ou não, à equipe pedagógica, já que não possui uma licenciatura.

Frente à complexidade que envolve a inserção do aluno surdo no ensino regular e do percurso de formação do intérprete educacional no contexto atual, questionamo-nos sobre o papel desse profissional no processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo.

Todavia, antes de prosseguirmos discorrendo sobre o intérprete de Libras no âmbito educacional, faz-se necessário uma pequena anotação sobre as diferenças entre traduzir e interpretar. Em um primeiro momento, os significados destes parecem ser sinônimos e de fácil compreensão, mas, ao nos debruçarmos sobre esses termos, encontramos teorizações que apontam especificidades em cada ação.

2.3 O que é interpretar então?

Ao falarmos sobre interpretação, adentramos num movimento que ocorre no campo da linguagem e que se materializa na interface entre duas línguas. Por isso, torna-se relevante apresentarmos qual a concepção de linguagem que acreditamos.

Entendendo que a palavra não é algo dado, que se apresenta apenas com a junção de letras, sílabas ou fonemas. Apoiamo-nos nos estudos de Bakhtin (2006, p. 79), quando o autor nos diz que “[...] entre a face fonética da palavra e seu sentido, não há nem uma conexão natural nem uma correspondência de natureza artística”. A palavra, nesse sentido, é o produto de uma criação coletiva, uma criação social, sendo seu significado relacionado ao campo do ideológico, ou seja, cada palavra traz consigo uma gama de significados que se constituem nas relações sociais, manifestando-se no território daquilo que conhecemos como língua.

Nesse contexto, a constituição da consciência dos sujeitos também é perpassada pela mediação semiótica, a qual:

[...] adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. [...] Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2006, p. 33).

Ou seja, os signos que são utilizados nas relações cotidianas, estão repletos de valor simbólico, o qual é constituído socialmente e é assimilado pelos sujeitos nas relações sociais, sendo assim, a produção de sentidos que perpassam os signos linguísticos é determinada socialmente.

Desse modo, em um contexto em que duas pessoas estejam em interação, o sentido do que é dito não está unicamente naquele que fala a informação (no caso de pessoas surdas, daquele que a sinaliza), nem tão pouco somente naquele que ouve (ou, em se tratando de surdos, vê), mas sim na interação que se estabelece entre ambos. É a partir desta que os sentidos são produzidos.

Na produção dos sentidos, fatores como quem fala; de onde fala; a história daquele que fala, bem como quem ouve; de onde ouve; e a história daquele que ouve, interferem na significação do que está sendo dito. A esse respeito, Bakhtin nos diz que:

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2006, p. 66).

Todo esse movimento confere ao signo linguístico o caráter ideológico, pois é através dele que os sujeitos formulam seus pensamentos, se articulam em sociedade e também produzem tanto as condições materiais de existência como a si próprios como seres humanos.

A dimensão ideológica da palavra está intrinsecamente relacionada, também, ao fato de elas serem polissêmicas, ou seja, têm múltiplos sentidos, o que nos leva, novamente, à linguagem como produção social, pois os sentidos das

palavras são delimitados de acordo com o contexto histórico e cultural da interação entre os sujeitos.

Buscando relacionar o que é defendido por Bakhtin (2006) à língua de sinais e à sua interpretação, podemos perceber que, quando algo é enunciado em língua de sinais, não se trata de uma codificação que se interpõe em uma combinação sequenciada de configurações de mão; feitas em lugares delimitados; com posicionamentos (orientação) já estabelecidos; seguindo movimentos cadenciados e potencializados por expressões faciais e/ou corporais. Vai muito além do processo de codificação e decodificação de tais informações. Perpassa pelos sujeitos envolvidos, as constituições históricas e sociais em que estes estão imersos. Assim sendo, acreditamos que a interpretação da língua de sinais, independente em que contexto aconteça, não é algo mecânico e direto; que se preocupa apenas em ajustar as sentenças enunciadas em Português às regras gramaticais de língua de sinais e vice-versa.

No entanto, ao fazermos um levantamento de estudos que tratam da interpretação, podemos perceber que concepções teóricas diferenciadas se fazem presentes nesse campo de estudo. Concepções que partem de outra perspectiva teórica, mas que acrescentam, significativamente, para entendermos a interpretação.

Ao longo deste estudo, temos feito considerações sobre a interpretação de língua de sinais dentro do contexto escolar, o que pode ter suscitado no leitor algumas perguntas como: qual a diferença entre interpretar e traduzir? Existem tipos de interpretação? O contexto em que se dá a interpretação interfere no desempenho desta? E como fica a língua de sinais dentro de toda essa discussão? Apresenta alguma interface com os estudos voltados para interpretação?

Iniciaremos, então, falando sobre a diferenciação entre traduzir e interpretar. Fundamentando-se nas teorias dos estudos da interpretação, os estudos, como o de Pagura (2010), apontam que traduzir relaciona-se com o ato de transpor

de um texto escrito, em uma determinada língua, para outro idioma. O movimento de tradução possibilita consultas constantes que consolidam as escolhas de palavras (léxicos), que contemplem de maneira mais eficaz os sentidos pretendidos em um texto. A interpretação, por sua vez, ocorre quando um emissor passa a informação de uma língua fonte para uma língua alvo. O intérprete, nesse contexto, não tem tempo para consultas a materiais de apoio, como dicionários, sites etc.

A interpretação, por sua vez, subdivide-se em consecutiva e simultânea, segundo Tuxi:

A interpretação simultânea é quando a mensagem fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou sinalização). Ou seja, enquanto o interlocutor está falando, o intérprete interpreta simultaneamente, sem cortes. Na interpretação consecutiva o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que fecha uma sentença há uma pausa. (TUXI, 2008, p. 13).

Sendo assim, observamos que a simultaneidade na interpretação demanda, do profissional que se propõe a fazê-la, habilidades que vão além do conhecimento linguístico, mas relacionam-se também com a habilidade de versar as informações da estrutura linguística de uma língua para outra, e ainda assim ater-se nas informações que continuam a ser passadas. Todo esse movimento exige do intérprete destreza e aptidão interpretativa.

Ainda voltando nossos olhos para a interpretação, encontramos em Pagura (2010) diálogos possíveis que tratam das especificidades na interpretação. O autor nos mostra em seu estudo que, na relação da interpretação, há uma peculiaridade que é muito presente, a relação intérprete, línguas interpretadas e cliente, pois o trabalho do profissional intérprete realiza-se na interface instantânea com seu cliente, que necessita ter acesso às informações e textos que estão em outra língua em tempo real.

Essa possibilidade de interação real com o cliente, característica da interpretação, produz nesse serviço um aspecto de pessoalidade, que em certos contextos se fazem mais presente, e em outros menos. Sendo assim, ainda de acordo com Pagura, percebe-se a existência de, pelo menos, dois

grandes grupos de interpretação: interpretação de conferência e interpretação comunitária.

A primeira diz respeito a um modelo de interpretação mais comum, ou seja, aquela em que o intérprete não tem, necessariamente, um vínculo prévio ou posterior com seu cliente. Esse vínculo se estabelece no momento da conferência, palestra ou apresentação, findando-se logo após o serviço concluído. Já a interpretação comunitária ocorre em contextos específicos, como médico, jurídico, religiosa, educacional etc. Nesse cenário, a relação do intérprete com seu cliente não é tão pontual e isolada e as chances de mais reencontros com este é latente.

Com isso, podemos perceber que embora a pessoalidade esteja presente nos dois tipos de interpretação, ela é ainda mais evidenciada nos contextos de interpretação comunitária.

Cabe-nos, nesse momento, tecer uma breve reflexão sobre o intérprete de Libras educacional, uma vez que este tem seu trabalho inscrito na interpretação comunitária. Observa-se que, em relação aos intérpretes de línguas orais, os intérpretes de Libras têm uma inserção em larga escala no contexto educacional, inclusive com políticas públicas que o institui nesse lugar.

Esse fato por si só traz tensões e possibilidades que ainda não são tão discutidas nas pesquisas atuais, já que as mesmas fecham as suas discussões sem conclusões pontuais, deixando sempre em aberto o papel do intérprete de Libras no contexto educacional, por ser essa inserção muito recente.

Os estudos pertinentes à tradução e à interpretação (RODRIGUES, 2000; ROBINSON, 2002; ECO, 2004; entre outros) apontam, conforme foi dito anteriormente, que dentro da interpretação há uma outra distinção entre duas formas possíveis de fazê-la: a interpretação simultânea e a interpretação consecutiva. Cabe ressaltar ainda que a ação do intérprete não pode ser considerada como algo automático, em que as palavras, frases e sentenças

são substituídas por correspondentes diretos em outra língua. Esse processo se dá em meio a negociações de sentidos, uma vez que as palavras, frases e sentenças têm seus significados circunscritos culturalmente. Dessa forma, concordamos com Perlin, quando afirma que

[...] não se pode reduzir o intérprete de língua de sinais somente ao ato de tradução. Os intérpretes são também intérpretes de cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresenta suas particularidades, sua identidade, sua trajetória. (PERLIN, 2006, p. 136).

Nessa afirmação de Perlin, e baseadas nos conceitos de língua e linguagem que este trabalho assume para entender a língua de sinais, encontramos argumentos suficientes para que a formação desse profissional seja valorizada. Os cursos aligeirados não dão conta dessa dimensão maior em que o intérprete é colocado: de um tradutor de culturas! Nos suscitando o seguinte questionamento: como pensar o intérprete educacional neste processo intercultural, uma vez que a escola é um local em que, por excelência, transitam as culturas e línguas?

Nos dias atuais, as políticas educacionais inclusivas têm apontado para o intérprete como se ele fosse a resposta para a viabilização da Educação Bilíngue nas escolas regulares. Mas, o que se está entendendo como Educação Bilíngue?

Skliar, ao tratar desse assunto, nos diz que:

O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera pois a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola. (SKLIAR, 1998a, p. 104).

Sendo assim, a despeito do que geralmente somos levados a pensar, a Educação Bilíngue para pessoas surdas não é meramente a utilização da Libras e do Português no processo de escolarização desses sujeitos. Muito mais que isso, nesta proposta, o que se defende é que o surdo seja exposto, o mais cedo possível, à Libras, possibilitando assim que a criança surda tenha interações com interlocutores fluentes naquela língua e com outras crianças

surdas, para que, dessa forma, ela possa aprender o Português escrito como segunda língua.

A comunidade surda é signatária desta concepção de bilinguismo e vem militando, através de movimentos que têm sido chamado de movimento surdo, para que cada vez mais esta visão de Educação Bilíngue seja difundida. Os anseios desse movimento vislumbram que os alunos surdos tenham as mesmas possibilidades linguísticas e psicossociais que o ouvinte tem ao conviver com seus pares linguísticos. Diante do exposto, torna-se latente o fato de que as concepções de “Educação Bilíngue” e de “sujeito surdo” verificadas na consolidação das políticas educacionais é uma, e as reivindicadas pelo movimento surdo é outra.

O movimento surdo, parte da concepção de uma Educação Bilíngue já referida anteriormente. A esse respeito, Quadros (2005) nos fala que, embora o conceito de ‘bi’linguismo na de constituição políticas educacionais para surdos seja defendido, ou seja, a presença das duas línguas libras e português, não se pode perder de vista aspectos importantes como: a importância da língua na constituição de subjetividades; os elementos sociais na constituição de um grupo linguístico, as peculiaridades culturais presentes nestes grupos, bem como, a mobilização política que todos esses aspectos, anteriormente citados, podem causar neste grupo. Sendo assim, a simples garantia da presença da língua de sinais no ambiente escolar, através da figura do intérprete, não garante por si só um ambiente bilíngue. Além do intérprete, é necessário o fomento de uma comunidade surda na escola, para que dessa forma a língua de sinais possa circular com o status devido, o de primeira língua, construindo saberes, mediando a apropriação de conhecimentos e valorizando os rudimentos culturais da comunidade surda.

Já as políticas educacionais bilíngue para surdos, conforme já foi dito, têm caminhado em uma outra perspectiva. Uma perspectiva que em muitos momentos se alinha com a visão tradicional de Educação Especial, a qual vê seus sujeitos meramente pelo viés da deficiência. Dessa forma, a Libras surge

na escola como uma “adaptação” que visa tornar a escola acessível ao surdo, promovendo, em todos os alunos, o respeito às diversidades.

Frente a tudo o que foi exposto, a inserção do intérprete de Libras no âmbito educacional, ocorre envolta por vários questionamentos. Qual a formação mínima e adequada para se exercer a função de intérprete educacional? Quais as reais atribuições desse profissional? Como as Secretarias Municipais de Educação têm viabilizado a inclusão do aluno surdo por meio do intérprete educacional?

Mediante todos esses questionamentos surge, nesta pesquisadora, a inquietação no sentido de estudar a inserção do intérprete de Libras nas escolas regulares, que ocorre dentro de uma perspectiva bilíngue voltada para surdos.

2.4 Reflexão sobre o intérprete educacional no espaço escolar: uma revisão de literatura

Buscando compreender como se dá a inserção intérprete educacional, procuramos reunir pesquisas que tratassem desse assunto. Tentando estabelecer um recorte que abarcasse a discussão em tela nesta dissertação, optamos por trazer os estudos que tratam desse profissional sob dois enfoques: o primeiro mais amplo, mostrando as reflexões sobre a questão do intérprete educacional, as potencialidades e os limites da inserção deste na escola; e o segundo, mais focado, trata do intérprete educacional no contexto do ensino fundamental especificamente.

Iniciando essa discussão de caráter mais amplo, mencionando novamente Quadros (2003) que, numa publicação intitulada *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*, trata em um de seus capítulos sobre o intérprete educacional. Em uma época em que não havia publicações sobre esse profissional, Quadros discorre sobre a função do intérprete educacional que, segundo a autora,

[...] deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. (QUADROS, 2003, p. 60).

Sendo assim, a autora nos chama atenção para a especificidade do contexto interpretativo da educação, pois, neste, facilmente os papéis de professor e intérprete podem ser confundidos, uma vez que há uma relação contínua entre o intérprete e o aluno surdo. Em algumas situações, por uma identificação linguística e por uma pessoalidade nas relações interpretativas, o aluno surdo pode acabar identificando-se mais com o intérprete, crendo que este é responsável por seu aprendizado. Em outras, o próprio professor pode delegar essa função de educador ao intérprete, buscando tirar de si a responsabilidade de ensinar ao aluno surdo.

No descortinar de seu estudo, Quadros destaca, entre tantas outras questões, a importância de se compreender a diferença entre ser professor e ser intérprete. Para a autora, o professor-intérprete,

[...] deve ser o profissional cuja carreira é a do magistério e cuja atuação na rede de ensino pode efetivar-se com dupla função:
 1) Em um turno, exercer a função de docente, regente de uma turma seja em classe comum, em classe especial, em sala de recursos, ou em escola especial (nesse caso, não atua como intérprete).
 2) Em outro turno, exercer a função de intérprete em contexto de sala de aula, onde há outro professor regente. (QUADROS, 2003, p. 62).

Dessa forma, podemos notar que a autora desassocia, de forma clara, a função de professor da função de intérprete, evidenciando-se aí que, ensinar os conteúdos para o aluno surdo em uma sala de aula regular, cabe ao professor regente e não ao intérprete.

A autora finaliza o segmento que trata sobre o intérprete educacional advertindo sobre a grande responsabilidade que a interpretação no contexto escolar apresenta. Afirmar ser necessário, em função dos processos de ensino-aprendizagem, que se estabeleça uma formação específica nesta área de interpretação. Formação esta que não deve desconsiderar as diferentes áreas de conhecimento envolvidas no currículo da sala de aula regular.

Dando prosseguimento a essa reunião de estudos que tratam do intérprete educacional a partir de um prisma mais abrangente, trazemos aqui Martins (2008) que, ao analisar as relações de saber e poder na inserção do intérprete de língua de sinais na inclusão escolar de surdos no ensino superior, faz uma crítica ao próprio movimento de inclusão, analisando-o como ponto de partida para o acesso do surdo ao ensino superior. Ao relacionar a questão da inclusão à do intérprete educacional, é destacado que este profissional é um educador, independente da titulação que apresente, pois, na realidade da escola, ele acaba por lecionar para o aluno surdo.

A autora afirma que, quando o intérprete atua na proposta inclusiva, o que se deseja é a homogeneidade do ensino num mesmo lugar e num mesmo tempo, mas pondera que o que ocorre é a criação de outros espaços num mesmo lugar, e aulas distintas ocorrem no mesmo espaço.

Frente a essa realidade do intérprete educacional, uma questão que emerge é a especificidade no desenvolvimento da linguagem e o seu ensino ao sujeito surdo. A esse respeito, Souza (2007) faz uma análise do trabalho desenvolvido pelo intérprete à luz da teoria do Acontecimento Didático, o qual postula, de maneira geral, que as relações de ensino e aprendizado estão relacionadas a uma mediação por meio da linguagem.

Dessa forma, ao problematizar a presença do intérprete de Libras no contexto de uma sala de aula em que o professor não domina a língua de sinais, a autora assevera que mesmo que se busque projetar ao intérprete o caráter “instrumental”, ou seja, intérprete como instrumento comunicativo, o que ocorre na prática é que a relação estudante surdo, intérprete de Libras e professor acaba por se distorcer. O professor passa a ser coadjuvante, principalmente se o intérprete educacional dominar a disciplina que está sendo ministrada à classe, ou seja, nesse contexto, o professor apenas orquestra o programa, o cronograma do curso e o processo avaliativo.

Finalizando toda essa discussão, Souza (2007) faz uma provocação e apresenta uma hipótese. Afirma que dentro dessa “proposta ficcional”, que é a

inclusão de alunos surdos, faz-se necessário repensar a formação do intérprete educacional, o qual deveria ocorrer numa perspectiva dupla, que contemple a dimensão tradutória e a educativa.

Essa dimensão dupla, defendida por Souza (2007) e assumida por Martins (2008), quando a mesma pontua que o intérprete educacional é um educador, também é problematizada por Vieira (2007), que faz a seguinte provocação: “Professores-intérpretes de línguas de sinais: afinal... Professor ou intérprete?”. Através de um estudo com “professores-intérpretes” de Santa Catarina e Paraná, buscou-se apresentar a autorrepresentação destes em relação à sua atuação e à implicação que tal nomenclatura tem na constituição da sua prática profissional.

Percebeu-se que, para a maioria dos entrevistados, a autorrepresentação era híbrida – compreendiam-se como professores e também como intérpretes –, o que, na análise da autora, apresentava-se como algo paradoxal. Ela conclui afirmando que, se a noção de professor intérprete for assumida dentro do contexto educacional, faz-se necessário a regulamentação dessa subárea de atuação, bem como uma formação específica e a confecção de um código de ética pertinente a essa atuação.

Ao pensarmos na dimensão paradoxal de se assumir o caráter também de professor, além do de intérprete, apresentada por Vieira, vislumbramos a problemática que se instala quando o intérprete atua nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, quando surge em cena as aulas de áreas específicas. A esse respeito, a última pesquisa desse primeiro grupo (MARINHO, 2007) busca revelar como os alunos surdos do ensino médio, de uma determinada escola de Brasília (DF), apropriaram-se de conceitos de biologia, por intermédio do intérprete.

Marinho (2007) pontuou que, além da falta de sinais específicos da biologia, há também uma carência na constituição de significados por parte do aluno surdo. É evidenciado no estudo que isso ocorre pela falta de mediações comunicativas significativas em língua de sinais desde as séries iniciais.

Mesmo que a presença do intérprete tivesse sido garantida nesse tempo da escolarização, a transposição dos conteúdos de Português para língua de sinais, ocorreria sem uma real significância nas interações comunicativas de professor regente e aluno surdo, uma vez que seria responsabilidade do professor regente trabalhar a fundo os conhecimentos específicos.

Embora se deseje que a interpretação em sala de aula possibilite a mediação dos conteúdos, muitas vezes o que acontece é a simples transposição das informações da língua portuguesa para a língua de sinais, efetivando-se aí a interpretação, contudo a mediação fica limitada e a compreensão dos conceitos e de seus significados fica prejudicada.

Finalizando esse primeiro bloco de publicações, que tem um enfoque mais amplo da atuação do intérprete educacional, podemos assinalar que o que sobressai é que a inserção do intérprete educacional, por si só, não viabiliza o êxito esperado, e até ventilado, no percurso acadêmico do aluno surdo. Isso ocorre não por falta de competência do intérprete, pois este, na maioria dos casos pesquisados, apresenta a característica elementar exigida de um intérprete de Libras, que é a fluência nas línguas envolvidas na interpretação, mas sim por entraves da estruturação política que o coloca dentro de uma realidade educacional inclusiva, acreditando que havendo a eliminação da barreira comunicativa se consegue o êxito escolar do aluno surdo. Se essa máxima fosse verdadeira, os próprios alunos ouvintes não teriam dificuldades, pois o professor regente partilha da mesma língua dos educandos.

Passando para o outro grupo de pesquisas que enfoca o intérprete educacional no ensino fundamental, podemos assinalar que todas apresentam ponderações como as que foram apresentadas no coletivo das pesquisas anteriores, contudo avançam, se levarmos em conta as especificidades de cada pesquisa, naquilo que cada uma se propõe pesquisar.

No segundo grupo, iniciaremos com a publicação de Leite (2005), que aborda a questão do papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula inclusiva por meio de uma pesquisa realizada em uma sala de aula onde se encontravam

professor regente, intérprete de Libras, alunos surdos e alunos ouvintes do ensino noturno. Nessa pesquisa, a autora buscou identificar, mediante uma análise ligada aos estudos da linguística aplicada, os enunciados produzidos por uma intérprete de língua de sinais no momento da interpretação das aulas.

Com base em alguns autores (Wandesjö e Goffman), Leite demonstrou que a intérprete de língua de sinais lançou mão, em algumas ocasiões, de alguns tipos de transladação (em determinados momentos, ela fazia transladação resumida – quando o intérprete aborda somente alguns pontos do que está sendo falado; em outros, ela realizava a transladação expandida – em que o intérprete insere explicações que não foram ditas pelo professor) e que produzia enunciados de coordenação explícita, ou seja, reorganizados por ela ao realizar a interpretação (recapitulou algumas ideias ditas em outros momentos).

Entretanto, sua constatação mais contundente diz respeito ao papel que a intérprete assumiu em muitas ocasiões, o papel de professora. Nesse sentido, Leite nos provoca a pensar sobre a “polivalência” do intérprete que, além de interpretar, tem que ensinar e “dar conta” de diversos assuntos que ele não domina, como é o caso de disciplinas específicas, como matemática, ciências, história etc.

Lacerda (2002 e 2009) nos apresenta, em seus trabalhos, alguns estudos que apontam os limites e as possibilidades com a presença do intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes, os quais endossam aquilo que apresentamos anteriormente, pois, em suas pesquisas com crianças surdas matriculadas em escolas que se propunham a ser bilíngue, a autora nos mostra que a inserção do intérprete de língua de sinais em uma escola regular é longe de ser algo tranquilo. Avalia que, embora essa atitude revele o respeito à condição bilíngue desta criança, não garante, por si só, condições educacionais adequadas para o aluno surdo.

A pesquisadora nos revela que, na maioria das vezes, a dinâmica educacional pauta-se na língua oral e na valorização da escrita desta sem, contudo,

observar que as crianças surdas, pelo simples fato de não escutarem, não percorrem os mesmos caminhos que uma criança ouvinte, ao se apropriar da leitura e escrita da língua portuguesa. Aponta também que a criança surda, ao ser inserida em sala de aula de alunos ouvintes, não encontra nesse espaço referenciais surdos, ou seja, outras crianças surdas que também conversem em língua de sinais para que, dessa forma, ela possa interagir, conversar e brincar.

Nos apontamentos finais de seus trabalhos, Lacerda (2009) vem mostrando que, com a inclusão, a presença do intérprete de língua de sinais é de fundamental importância, no entanto, esse processo ainda carece de muitas reavaliações.

Tuxi (2008), com seu trabalho, nos apresenta as atividades desenvolvidas pelo intérprete educacional no ensino fundamental, tomando como base a realidade das escolas da rede pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

A autora mostra uma trajetória histórica dos movimentos em prol da consolidação e reconhecimento do intérprete de língua de sinais, no Brasil e no mundo, demonstrando que aqui no Brasil, em decorrência das políticas educacionais inclusivas, tal profissional tornou-se figura requisitada também no meio escolar, mas que, em consequência da política de capacitação empreendida pelo Ministério da Educação e Cultura em conjunto com a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), que buscou habilitar licenciados e pedagogos das redes estaduais e municipais de ensino para a interpretação da língua de sinais, a atribuição do intérprete de Libras tomou outras proporções, ficando no limiar da função de intérprete e de professor.

Embasada em sua pesquisa realizada em três escolas públicas ligadas à Secretaria de Educação do Distrito Federal, Tuxi nos mostra que em Brasília o intérprete educacional tem trabalhado na forma de codocência, ou seja, a atuação de dois professores na mesma sala de aula, promovendo atividades que auxiliem na construção de conceitos por parte do aluno.

Todavia, ela nos aponta a necessidade de que se fomente uma política bilíngue em que haja a presença do professor surdo na escola, bem como a valorização, em editais de contratação, de profissionais que, de fato, possuam formações na área de interpretação da língua de sinais.

Já Costa (2008), num estudo que se insere no programa de Ciências da Linguagem, observa a atuação do intérprete partindo da premissa que esse não é um “explicador” de matérias e sim uma pessoa que tem compromisso com os textos interpretados em sala de aula. Para tanto, a autora, mediante os relatos de mais de 70% dos intérpretes que atuam nas séries finais do ensino fundamental e médio de escolas situadas em Recife, analisa as falas destes em relação a suas contribuições na melhoria das interações de alunos ouvintes com alunos surdos, bem como a promoção de avanços no aprendizado destes últimos.

Os intérpretes participantes desse estudo revelaram-se satisfeitos com seu trabalho, porém indicaram a existência de inúmeros obstáculos a serem superados para a obtenção de um melhor êxito. A autora pondera que esses profissionais são relativamente novos na profissão, apresentando uma média de dois anos de atuação, e pontua que, para a superação de tais obstáculos apontados pelos intérpretes, é necessária a provisão de melhores condições de trabalho que vão de uma maior interação entre intérprete e professor até um maior incentivo à circulação da Libras no espaço da escola.

A potencialidade de um trabalho como esse se dá à medida que visibiliza as falas dos próprios intérpretes de Libras a respeito do seu trabalho, no entanto, ao salientarmos as temáticas discutidas nos trabalhos que versam sobre o intérprete no contexto do ensino fundamental, pudemos observar que estes, mesmo objetivando tratar do intérprete na especificidade desse nível de ensino, apontam para a mesma problemática que se instaura nos estudos de ordem mais geral, ou seja, a inserção do intérprete na sala de aula regular, atualmente, não equaciona, de maneira satisfatória, a necessidade de participação ativa do surdo no processo de ensino e de aprendizagem.

Com a leitura atenciosa às pesquisas elencadas, pudemos perceber que a tendência é mostrar as tensões e possibilidades desse profissional no que tange à perspectiva de inclusão do sujeito surdo. A diferença que abordamos nesta pesquisa ocorre, principalmente, no local onde é feita, ou seja, no estado do Espírito Santo, e mostra que as questões levantadas e mais discutidas na análise dos dados seguem essa linha e esse padrão das tensões que o intérprete educacional vem determinando no espaço escolar em pesquisas feitas em todo o país. Mostra, também, que as políticas nacionais de inclusão do sujeito surdo precisam ter mais clareza quanto a função e o lugar desse profissional na educação bilíngue do sujeito surdo.

3 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: INTERPRETAÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

“Descobrir consiste em olhar o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente”

Roger Von Oech

Como é sabido, as funções a serem desempenhadas pelo intérprete educacional ainda estão em construção. Contudo, o que podemos destacar é que o profissional que atua nesta área específica tem seu saber e seu fazer perpassados por peculiaridades da área educacional, e não somente pelo domínio e pela fluência de Libras.

Lacerda e Góes a esse respeito nos dizem que,

Em sala de aula, muitas vezes ele (o intérprete educacional) precisa atuar como educador construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma “interpretação” no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte dos alunos surdos. [...] O que se objetiva é a construção de conhecimentos dos alunos e muitos recursos podem ser utilizados para alcançar esse fim. (LACERDA e GÓES, 2000 p. 127).

Percebemos que o intérprete educacional, ao lidar com os alunos surdos, passa a ter um compromisso com a construção do conhecimento do surdo, interpondo-se como um mediador nesse processo. Mas quais seriam os possíveis desdobramentos quando o intérprete educacional passa a ser concebido como um mediador do aluno surdo? Para respondermos tal pergunta, faz-se necessário, antes, compreendermos melhor o papel da educação na vida dos sujeitos e qual a importância da mediação e do processo de construção de conhecimento.

A educação cumpre papel fundamental na vida dos seres humanos e, a esse respeito, Saviani pontua que:

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. [...] Com efeito, sabe-se que, diferente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo sua subsistência garantida naturalmente, o homem precisa garantir continuamente sua própria existência. Para

tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. (SAVIANI, 2003, p. 11).

Em decorrência do trabalho educativo, o ser humano garante a sua existência, pois ao ter que adaptar a natureza a si, ele faz uso deste tipo de trabalho para veicular hábitos, atitudes, valores, em suma, faz uso de conhecimentos que são classificados como inerentes às “ciências humanas”, por ser algo que é exterior ao homem. Sendo assim, o trabalho educativo encontra-se em outra categoria, a qual Saviani classifica de trabalho não material, uma vez que o produto dele é o *saber*, algo que não é palpável, não é materializado.

Em nossa sociedade, a escola é o espaço criado para se trabalhar os conhecimentos ligados às ciências humanas, ou seja, aos saberes científicos. Estes, por sua vez, foram historicamente acumulados pela sociedade e, no contexto escolar, assumem papel central no desenvolvimento dos alunos.

Vigotski (2000), ao discorrer sobre o desenvolvimento humano, assevera que este se dá no âmbito social, nas situações concretas da vida, as quais são imersas em particularidades culturais e permeadas por ações dos seres humanos. Essas ações recebem o nome de mediação e se apresentam em três formas básicas e interconectadas: mediação instrumental, mediação semiótica e mediação social.

Sucintamente, a mediação pelos instrumentos refere-se à interposição de apoios externos, concretos, que possibilitem ao indivíduo lidar com a realidade de uma forma indireta, ampliando enormemente suas possibilidades de ação sobre o mundo. Através da apropriação social e cultural do uso dos instrumentos, o homem estende sua ação sobre a realidade e sobre si próprio, como na utilização de uma agenda para recordar.

No entanto, é por meio da mediação social que os indivíduos apreendem o mundo tornando-se sujeitos. Interações solitárias do sujeito com instrumentos e com o mundo que o rodeia não são suficientes para que este se aproprie do acervo de conhecimentos produzido ao longo da história.

Para Vigotski, a criança aprende mediante a ação do outro, geralmente o adulto, que destaca, nomeia os objetos e acontecimentos, atribuindo-lhes significados impregnados pelo social e pelo cultural. Nesse contexto interativo, em que subjetividades distintas se relacionam, a criança se apropria, de forma ativa e não apenas reprodutora, da cultura de seu grupo social. Vale lembrar, ainda, que a mediação social acontece no cotidiano, de forma espontânea e não necessariamente sistematizada.

Por outro lado, as pessoas se relacionam umas com as outras por meio da linguagem, que tem um papel fundamental nas relações sociais que constituem os sujeitos. O processo de internalização da linguagem e, ao mesmo tempo, sua inter-relação com o pensamento permitem a emergência das funções psicológicas superiores nos seres humanos. Colocando-se entre a criança e a realidade objetiva, a linguagem permite a ela interagir com essa realidade a partir de representações que faz dessa realidade. Dessa forma, a criança insere-se no campo simbólico por meio da mediação semiótica.

A mediação semiótica é a mediação que acontece através dos sistemas de signos, os quais possibilitam à criança relacionar-se com o mundo que a rodeia, desenvolvendo, assim, as funções mentais superiores. Ao mesmo tempo em que se relacionam com esse meio, as crianças se constituem como sujeitos sociais, atuando sobre ele. Portanto, não é errado dizer que, por meio da linguagem, sistemas de signos que abrangem os sinais, é constituída a atividade mental do indivíduo, ao mesmo tempo em que, por intermédio desse processo, ele também opera sobre o social.

Pino (2000), ao retomar os estudos de Vigotski, afirma que a sinalização para os humanos faz parte de um sistema artificial, uma vez que é inventada pelos homens, mas que age diretamente sobre o cérebro. Portanto, ressalta-se, nesse sistema artificial, uma face que é cultural e outra que emerge da própria inter-relação entre o cultural e a base biológica que todo indivíduo possui, tendo em vista que, para existir um sistema de signos, é necessária a existência de sujeitos que utilizem esse sistema.

Ao discutir sobre a mediação, podemos destacar, ainda, outro conceito relevante para analisar a apropriação de conhecimentos no espaço escolar: a mediação pedagógica. Discorrendo sobre esse conceito, Rocha coloca que

A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunidade para operar com o real de acordo com as mediações simbólicas [...] (ROCHA, 2000, p. 44).

Dessa forma, a mediação pedagógica acontece através de ações planejadas e empreendidas pelo professor, as quais provocam no aluno a elaboração de novos conhecimentos, que são construídos a partir de proposições menos complexas para as mais complexas, conferindo assim ao educando “graus” de abstração cada vez maiores em relação à concretude da realidade. Cada vez mais, o aluno adentra no “mundo simbólico”, fazendo uso de conceitos e relacionando-os às situações reais do dia a dia.

Diante do que foi exposto, espera-se que a escola se constitua num espaço que possibilite mediações “qualitativamente diferentes”, e que potencializem, especialmente por meio do professor, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. O professor, por sua vez, em seu papel de mediador, deve sistematizar os conhecimentos, não no sentido de hierarquizar os conteúdos e atuar como organizador de tarefas, mas sim no sentido de conferir uma intencionalidade no processo, a fim de tracioná-lo para que, desse modo, possa produzir transformações psicológicas e construção de conhecimento por parte do aluno.

Ao discutir sobre os processos de construção de conhecimento, Góes (1997) permite aprofundar a discussão sobre a mediação pedagógica. A autora enfoca a participação do outro nos processos de construção de conhecimentos e traz à tona o “modelo SSO”, que concebe que, além do conhecimento ser

socialmente constituído, este ocorre pela relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos.

Ao projetarmos esse modelo no ambiente escolar, podemos perceber que o quadro que se configura é: os conhecimentos (objetos) são constituídos pelo aluno (sujeito cognoscente) através da mediação empreendida pelo professor (sujeito mediador). Porém, a autora salienta que essas relações entre sujeitos e objeto não devem ser pensadas de maneira uniformizada, descolada de contextos específicos e de circunstâncias interativas concretas. A mediação do professor está estreitamente relacionada com suas possibilidades de interferir no percurso de apropriação do objeto de conhecimento pelo aluno, possibilitando níveis mais complexos de apreensão desse objeto de conhecimento.⁸

Entretanto, conforme destaca Góes, ao lançarmos nossos olhos para o processo histórico das relações de ensino e de aprendizagem, podemos observar que, por muitos anos, o professor foi considerado o detentor de todo o conhecimento, sendo ele responsável por transmitir esses conhecimentos aos alunos. Estes, de modo geral, tinham suas vivências negligenciadas e eram considerados meros receptores. O próprio conhecimento era traduzido em conteúdos, informações quantificáveis e mensuráveis.

Nesse contexto, as práticas de ensino instituídas tinham como objetivo obter do aluno as respostas de acordo com aquelas que previamente foram transmitidas pelo professor. As palavras proferidas pelo professor, nessa conjuntura, deviam ser reiteradas. Quanto mais semelhante a elas fosse a resposta do aluno, mais correta elas estariam. Dessa maneira, a avaliação passa a ter caráter quantitativo.

Todavia, esse quadro vem se reconfigurando, passando o professor a ser visto como um mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Diferentemente

⁸ O conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que diz respeito àquilo que os sujeitos ainda não dominam, mas que com a mediação de alguém mais experiente poderão se tornar capazes de fazê-lo autonomamente, tem sido tomado como referência para essa discussão (VIGOTSKI, 1984).

de antes, o professor teria agora a possibilidade de potencializar a construção dos conhecimentos por parte do aluno. E os conhecimentos deixariam de ser entendidos como algo acabado, pré-determinado, longe da realidade do aluno, passando a ser concebidos/construídos a partir da realidade dos alunos e mediados pelo professor.

Com base em toda essa discussão teórica tecida até aqui, retomamos a questão inicial em que interrogávamos sobre quais seriam as condições atuais da inserção do intérprete de libras na escola, a qual tem sido marcada por práticas de ensino voltadas para ouvintes. O intérprete educacional, dentro do panorama atual, tem surgido com a responsabilidade de se colocar entre o aluno surdo, o professor, o objeto de conhecimento e os colegas de sala e permitir a esse aluno apropriar-se dos conhecimentos abordados pelo professor.

Numa primeira instância, percebemos que, diferentemente do que aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o intérprete educacional não atua somente como mediador da comunicação em sala de aula, antes de tudo, ele encontra-se extremamente imbricado no processo de mediação social e de pedagogia que perpassa o sujeito surdo no contexto da escola. Em segundo lugar, faz-se claro que, como alguém que tem seu saber e seu fazer permeados por ações que se inter-relacionam com a mediação pedagógica, a prática desse profissional tem que ser sistematicamente repensada no sentido de conferir-lhe uma intencionalidade que deve estar em consonância com aquela preterida pelo professor regente. Por fim, e em terceiro lugar, com a presença do intérprete educacional as relações estabelecidas na escola, sejam elas professor–aluno, aluno–professor e/ou aluno–aluno, terão como referencial outro sujeito, o intérprete.

Porém, diante dessa conjuntura, outra pergunta se torna latente: qual é, então, o lugar ocupado pelo intérprete educacional nas relações de ensino e de aprendizagem que são circunscritas na escola?

Ao reavaliarmos esse lócus, trazemos à tona outras condições não consideradas anteriormente, como a formação desse intérprete – o que nos suscita que o lugar do intérprete educacional ainda não está bem delimitado.

Não existe, atualmente, nenhuma formação específica de intérprete educacional, esta está atrelada à formação generalista de intérprete, a qual pode se dar em nível superior, ou também em situação de capacitação técnica ou em cursos livres. No Brasil, a maioria dos intérpretes que atuam em escolas são pessoas com formação de ensino médio completo, que possuem o certificado do PROLIBRAS ou cursos de capacitação de intérprete, ou ainda, de cursinhos de Libras básicos. Muitos saem dos bancos que ocupavam como alunos, passando a desempenhar funções que, em alguns aspectos, assemelham-se com as do professor. Dessa forma, ao lidar com certas situações ou conteúdos, o intérprete educacional acaba por se aproximar mais da condição de aluno.

Certa vez, em uma situação de aula de Libras para alunos ouvintes de uma licenciatura, uma aluna, ao ser perguntada sobre o papel desenvolvido pelo intérprete dentro da sala de aula inclusiva, expôs uma situação que elucida perfeitamente esse entrelugar ocupado pelo intérprete. Disse que, em uma dada escola, na aula de uma determinada disciplina, o intérprete educacional, na maioria das vezes, atrapalhava, pois a todo momento interrompia a aula solicitando que a professora regente explicasse de forma mais simples o conteúdo, a fim de que ele pudesse entendê-lo para depois interpretá-lo.

A situação exemplificada aqui nos faz problematizar, novamente, o lugar do intérprete educacional, já que, nessa situação, a posição ocupada por tal profissional distancia-se da de professor. Remetendo-nos, outra vez, ao modelo SSO, percebemos que o espaço a ser ocupado pelo intérprete educacional se mostra flutuante, pois ora ele está próximo do lugar de professor, ora do lugar de aluno. Este lugar pouco estável ocupado pelo intérprete educacional desdobra-se em consequências ainda não pesquisadas.

4 METODOLOGIA

“Uma vez que se tenha encontrado a si mesmo, é preciso saber, de tempo em tempo, perder-se e depois reencontrar-se: pressuposto que seja um pensador.”

Friedrich Nietzsche

Após descortinarmos as questões aqui expostas, salientamos que o objetivo central deste estudo é compreender como se dá a inserção e atuação do intérprete educacional no contexto da sala de aula comum.

Diante do interesse em compreendermos as possibilidades de atuação do intérprete frente ao trabalho pedagógico, alguns objetivos específicos se delinearam:

- identificar as políticas que os instituem nos processos pedagógicos na inclusão do aluno surdo;
- analisar a organização do trabalho educativo na escola para atender às peculiaridades do aluno surdo;
- conhecer a dinâmica das relações de ensino em um contexto escolar em que há a presença de alunos surdos e intérprete educacional;
- identificar e acompanhar procedimentos ou práticas escolares de inserção do intérprete educacional na dinâmica interativa da escola e em reuniões de estudo e de planejamento das aulas; e
- contribuir para a reflexão sobre a proposta de educação bilíngue para alunos surdos no sistema regular de ensino.

Tendo esses objetivos como base, ao pensarmos sobre a abordagem metodológica que será adotada nesta pesquisa, buscamos aquela que nos permitisse compreender melhor como atua o intérprete educacional no contexto dos anos finais do ensino fundamental sem desconsiderar as relações

histórico-culturais envolvidas nesses contextos. Assim, voltando nossos olhos para os estudos de André (2005), encontramos no estudo de caso proposições metodológicas que, neste momento, julgamos serem as mais apropriadas.

Para Stake (apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais, que podem ser os mais variados, tomando sempre cuidado para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso”. Para esse autor, um caso é uma unidade específica dentro de um sistema delimitado que, na realidade, são integrados. Algumas características podem estar dentro do contexto do caso e outras fora do contexto mais próximo. Por isso nem sempre é fácil para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto. Segundo Alves-Mazzotti:

Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641).

Alves-Mazzotti (2006, p. 643) também traz Yin (1984), autor que destaca a importância do tipo de questões propostas para distinguir os estudos de caso de outras modalidades de pesquisa nas Ciências Sociais. Afirma que a estratégia é geralmente usada quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural.

Para André (2005), o estudo de caso vem sendo utilizado por diferentes áreas do conhecimento como a Sociologia, a Antropologia, a Medicina, a Psicologia e a própria Educação. Em cada uma dessas áreas, o estudo de caso se propõe, de formas diferentes, a analisar características e atributos da vida social e, até mesmo, no caso da Medicina e no Serviço Social, diagnosticar e propor tratamentos e acompanhamento.

Em Educação, André (2005) afirma que aparece como metodologia nos manuais, nas décadas de 1960 e 1970, mas com sentido estrito a descrever uma unidade escolar, um professor, uma aula ou mesmo um grupo de alunos. Geralmente tomada como objetivo de exploração inicial do campo antes mesmo da pesquisa em si, servem para levantar hipóteses e informações para futuros estudos.

Essa visão de estudo de caso, como fase preparatória para um trabalho posterior de pesquisa mais completo, parece ter inspirado muitos pesquisadores da área de educação, que classificam seus trabalhos como estudos de caso, mas que são de fato estudos de um caso, e não estudos de caso. São estudos pontuais, que tomam porções reduzidas da realidade e se limitam a retratar superficialmente essa realidade. (ANDRÉ, 2005, p. 14).

Pensando ainda no conceito de estudo de caso, André (2005) enfatiza que este “não é um método específico, mas uma forma de construção de conhecimento acerca de um do objeto a ser estudado”. Ou seja, o que se aprende estudando o caso, o conhecimento oriundo do estudo de determinado objeto é a grande questão.

Merrien (apud ANDRÉ, 2005) assevera que, para Stake, o conhecimento gerado por um estudo de caso é diferente do conhecimento gerado por outros estudos, pois é um conhecimento: a) mais concreto pois está ligado à experiência, é mais vivo e sensório do que abstrato; b) mais contextualizado, afinal, as experiências estão enraizadas em algum contexto onde o objeto está inserido e isso é observado no estudo de caso; c) mais influenciado pela interpretação do leitor, afinal, os leitores trazem suas experiências e compreensões para o estudo de caso; e d) é baseado em populações de referência determinadas pelo leitor, uma vez que, ao fazer a generalização, cada leitor tem uma população de referência em mente. Diferente de uma pesquisa tradicional, o leitor participa e estende o conhecimento adquirido à sua população de referência.

Enfim, revendo as definições de estudo de caso, Merrien, segundo André (2005), apresenta quatro características essenciais: a *particularidade*, significa que este estudo enfoca um fenômeno particular; a *descrição*, que expressa no

resultado final do estudo uma descrição densa; a *indução*, a qual nos mostra que durante o processo ocorrem descobertas de novas hipóteses ou conceitos; e a *heurística*, que indica que por meio do estudo de caso o leitor tem sua compreensão a respeito de algum fenômeno iluminado, levando-o a repensá-lo melhor.

Geralmente, um estudo de caso é indicado quando se quer conhecer um dado particular dentro de uma realidade ou um contexto. De acordo com André (2005), um caso pode ser escolhido porque é uma particularidade de uma classe. A autora apresenta como exemplo um estudo sobre processos de inclusão de determinados alunos com deficiência numa sala de aula, pois nela estão inseridos esses sujeitos dentre todas as salas de aula, da escola “X” ou “Y”. Ou, ainda, um caso é escolhido para conhecer como se passa uma situação específica “[...] por exemplo, seleciona-se uma escola que está desenvolvendo um trabalho bem sucedido na inclusão de alunos com deficiência, para investigar todos os elementos que concorrem para o sucesso do trabalho” (ANDRÉ, 2005, p. 24). Em ambos os casos, a ideia é aprofundar uma determinada particularidade. O interesse do pesquisador é conhecer uma determinada unidade como unidade, o que não significa que não se leve em conta o contexto e suas inter-relações, que contribuem para essa dinâmica enquanto processo.

Desse modo, essa metodologia converge com os objetivos apontados inicialmente, uma vez que a atuação do intérprete educacional, no universo educacional, apresenta-se, na circunstância desta pesquisa, como um caso que deve e merece ser pesquisado.

Atualmente, as políticas educacionais que versam sobre a inserção do intérprete no ensino regular têm caminhado no sentido de concentrar alunos surdos em escolas referências. No Espírito Santo, algumas Secretarias têm despontado na organização desse trabalho, entre elas a Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Atentos a esse fato, elegemos uma escola do sistema municipal de ensino de Vitória como local onde realizamos este estudo. Buscamos, dentre as escolas dessa rede, aquela que fosse referência no atendimento educacional voltado para o aluno surdo e que, também, tivesse em sua trajetória histórica um percurso pioneiro já constituído no trabalho com surdos.

Assim, o estudo de caso faz com que, dentro da realidade dessa escola, escolhamos como unidade de análise o intérprete educacional e todo o contexto e sujeitos que estão envolvidos nos processos pedagógicos de sua atuação naquele espaço, como: o estudante surdo, a equipe bilíngue, o professor da sala de aula regular, os gestores e outros alunos que participam dos processos de ensino e de aprendizagem que envolvem o aluno surdo.

4.1 A inserção no campo e os procedimentos

O momento de observações no campo, que a princípio tinha como objetivo acompanhar a atuação do intérprete educacional em uma das salas de séries finais do ensino fundamental, tomou rumos diferenciados considerando componentes como entraves burocráticos e a equipe bilíngue estar incompleta, fazendo com que o delinear desta pesquisa ganhasse outros contornos.

Ao adentrarmos ao campo, buscamos observar o intérprete educacional atuando em uma sala das séries finais do ensino fundamental. Percebemos, em nossas buscas por estudos que versam sobre o intérprete educacional, a escassez de estudos que tratem desse profissional, especialmente nesse período escolar, por isso acreditamos que, ao elencarmos esse segmento, traremos à tona questões que se mostram peculiares.

Os anos finais do ensino fundamental apresentam especificidades, a começar pela própria organização escolar que é bem diferenciada daquela com que as crianças estavam acostumadas nos anos anteriores, pois as aulas são distribuídas em, aproximadamente, 50 minutos, e os alunos passam a ter contato com vários professores, que lecionam sobre conteúdos de disciplinas

específicas. Isso tudo nos motiva a compreender como o intérprete educacional e a equipe pedagógica da escola lidam com tais situações.

Segundo o texto da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização do trabalho nos primeiros ciclos do ensino fundamental deveria prever que o professor oriente atividades de forma que o aluno autorregule seu tempo e espaço de aprendizagem.

Assim, é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera. (BRASIL, 1997, p. 67).

Todavia, já no terceiro e no quarto ciclos, em que as aulas se organizam por áreas com professores específicos e tempo estabelecido previamente, é dada como sugestão pelos PCNs a fim de otimizar o tempo escolar, organizar aulas duplas, “pois assim o professor tem condições de propor atividades em grupo que demandam maior tempo (aulas curtas tendem a ser expositivas)” (BRASIL, 1997, p. 66).

Essa organização espacial e temporal da escola deveria prever a presença do intérprete de Libras, pois o mesmo ocupa este lugar e pode inferir na organização do trabalho pedagógico com uma presença constante ou esporádica, de acordo com os combinados pedagógicos feitos pelos atores da organização escolar.

Tendo em vista a organização pedagógica dos trabalhos escolares, inicialmente foi estabelecido que a pesquisa transcorreria entre final de maio e, aproximadamente, a primeira quinzena de outubro do ano de 2010. Contudo, o movimento de adentrar ao campo aconteceu efetivamente no início de junho, devido aos entraves burocráticos entre escola e Secretaria de Educação. O retorno se deu no início de outubro, estendendo-se até o final do ano letivo em dezembro.

Durante as observações, que transcorreram no turno vespertino, foram realizados registros em um diário de bordo. Em muitos momentos, conversas com aluno surdo, professores, pedagogos, integrantes da equipe bilíngue e, principalmente, com intérprete foram realizadas para uma melhor percepção do que acontecia na escola.

Para coleta de material empírico, um dos procedimentos adotados foi a observação das aulas, nas quais buscamos voltar nossos olhos para: as relações de ensino; as situações em que o intérprete se interpõe como outro mediador para o aluno surdo, agindo tanto em situações de ensino e de aprendizagem, quanto em conversas informais; os procedimentos ou práticas escolares de inserção do intérprete educacional na dinâmica interativa da escola e em reuniões de estudo e de planejamento das aulas.

Segundo Vianna (2007), a observação é uma das características da atividade científica, inclusive na área das Ciências Humanas. É de grande importância a observação apurada e planejada para que os dados sejam de fato utilizados.

Vianna (2007) ressalta que a presença do observador pode causar modificações no comportamento dos sujeitos no espaço observado. Numa sala de aula, por exemplo, essa presença pode trazer constrangimento para os que estão sendo observados. Por isso, um artifício importante é a familiaridade com a presença inicial constante do pesquisador sem que esteja anotando ou demonstrando que já está colhendo dados.

No entanto, o fator “influência da presença do observador” não pode ser eliminado, pois se trata de uma presença e é importante que seja levado em consideração nas análises. Outro problema, segundo o autor, refere-se ao fator tempo, já que para um trabalho apurado de observação demanda um espaço temporal a ser concretizado, requerendo, às vezes, uma permanência longa do pesquisador no campo.

Outra problemática no procedimento da observação que deve ser ressaltada é a necessidade de apoio teórico consistente relacionado à natureza dos fatos,

sujeitos ou comportamentos observados. Sem um corpo teórico, bem estruturado, a pesquisa observacional pode produzir elementos esparsos e não conclusivos. Por isso, uma boa revisão de literatura e a formulação de algumas ideias ou hipóteses, a partir desses estudos retomados, pode qualificar o procedimento da observação.

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão consistir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação. (VIANNA, 2007, p. 12).

O simplesmente “olhar” não basta ao pesquisador. Mas ele deve saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos. É importante que “[...] o observador possua capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e ainda energia física para a concretização de sua tarefa” (VIANNA, 2007, p. 12).

Levando em consideração a perspectiva de Flick (apud VIANNA, 2007) sobre como são geralmente classificadas as observações em cinco dimensões, podemos classificar as dimensões que nesta pesquisa a observação tomou. Segundo o autor, a primeira dimensão é a *Observação oculta versus observação aberta*, ou seja, até que ponto os observados sabiam sobre as observações feitas? No caso desta pesquisa, os observados sabiam da presença da pesquisadora, mas nem todos conheciam o conteúdo das observações, o que faz aqui, neste caso, o uso de uma observação fechada.

A segunda dimensão está na participação ou não do observador. Nesta investigação, a pesquisadora não realizou uma observação participante no campo. Já a terceira dimensão está relacionada à sistematização ou não da observação, ou seja, uma observação padronizada ou mais flexível e responsiva ao campo? Nesta pesquisa, a observação era mais flexível e respondia às necessidades do campo ou mesmo da pesquisadora ou dos pesquisados.

A quarta dimensão da observação é relativa ao local: *in natura* ou em laboratório? Nesse caso, a observação foi no próprio campo (*in natura*) com todas as relações e complexidades que o mesmo criava. E, por fim, a quinta e última dimensão está relacionada à auto-observação ou observação dos outros. Nesta pesquisa, a observação estava totalmente direcionada à prática do outro.

As perguntas que sempre devem ser feitas ao longo do trabalho de observação, conforme Vianna (2007), são relevantes para que o foco não seja perdido:

O que deve ser efetivamente observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação? (VIANNA, 2007, p. 20).

Cada pergunta dessas acima formuladas foram sendo respondidas ao longo da pesquisa, por meio dos registros. Para o registro de eventos e diálogos relevantes para a investigação, a ideia era utilizar as filmagens das interpretações das aulas e diário de campo da pesquisadora. A ideia inicial da filmagem era poder utilizar as interpretações e as reações do aluno surdo às interpretações das aulas para posterior análise. Porém, a filmagem foi vetada pela escola, sendo assim, o registro no diário de campo teve que ser mais apurado e a pesquisa acabou tomando outros contornos e utilizando de mais alguns procedimentos, como a entrevista.

Segundo Szymanski (2004), o instrumento da entrevista tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos ou mesmo de questões mais complexas que apenas uma forma estruturada de observação não daria conta de responder. Lakatos (apud Szymanski, 2004, p. 10) inclui como conteúdos a serem investigados numa entrevista os “[...] fatos, opiniões sobre os fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos”.

Ainda de acordo com Szymanski (2004), enquanto alguns autores convencionalmente tratam a entrevista como um determinado instrumento de natureza objetiva, ligado a fatos concretos, colocando o entrevistado numa posição passiva, Minayo (apud Szymanski, 2004) já traz a entrevista para a “arena de conflitos e contradições”, pois leva em consideração a questão da interação social que está em jogo e a própria relação, que se estabelece entre entrevistador/pesquisador- entrevistado/pesquisado, que produz dados e que devem ser levados em conta.

Partindo da ideia de que essas relações estabelecidas contribuem na produção dos dados e respostas, podemos concluir que o pesquisador, ao fazer a entrevista, procura outras informações diferentes das que já tem.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade, pelo menos em ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Tendo em vista esta perspectiva interacionista e o caráter social da entrevista, a utilizamos como procedimento para ver o que não estava posto na realidade objetiva. Por isso, elas foram feitas com o próprio intérprete educacional, com os professores regentes, pedagogos, alunos surdos, equipe bilíngue da escola e com os gestores. Dessa forma, buscamos compreender como se dá a inserção do intérprete educacional no contexto de uma escola da Prefeitura Municipal de Vitória e a atuação deste.

Vale ressaltar que a condução da entrevista se deu em formatos diferentes para cada sujeito envolvido. Com os gestores, houve uma entrevista não estruturada, pois existia um conjunto de diretrizes a serem abordadas, mas não em forma de perguntas específicas. Com os atores da escola, as conversas ocorreram em forma de entrevista não estruturada, a partir da necessidade de aprofundar questões subjetivas que a observação não dava conta de responder numa realidade objetiva.

Além da observação e das entrevistas, foi feito o recolhimento de informações pertinentes ao estudo realizado, em análise de documentos, como aqueles que contêm a política de educação para surdos da Secretaria Municipal de Educação (SEME), as orientações contidas em documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o plano de ação e outros materiais gráficos.

A análise dos dados foi realizada a partir de recortes de episódios em que o intérprete educacional opera interativamente com alunos surdos, com o professor regente e com a comunidade escolar como um todo; focalizamos os aspectos intersubjetivos desses episódios, principalmente aqueles em que o intérprete educacional tinha uma participação mais ativa no processo pedagógico de inclusão do aluno surdo. Também tomamos como base as entrevistas e a análise dos documentos.

É relevante destacar, nesse momento que, embora a atuação do intérprete nas séries finais do ensino fundamental fosse o foco desse trabalho, as observações nos mostraram, também, a ausência desse profissional. Não por descaso dele, mas por diversos motivos. Para compreendermos melhor a afirmação feita acima, os dados das observações, entrevistas e documentos foram descritos e analisados a partir dos seguintes eixos: A política bilíngue para surdos do município e a atuação do intérprete educacional em uma escola referência de ensino fundamental.

5 A POLÍTICA BILÍNGUE DO MUNICÍPIO

*“A mente que se abre a uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original.”*

Albert Einstein

Neste capítulo, trataremos da proposta do município pesquisado, neste caso, município de Vitória, para a educação de surdos. Faremos a discussão por meio da análise documental e das entrevistas com os gestores e atores do processo escolar.

Tomaremos como base para essa análise a legislação atual, como as leis que garantem a educação bilíngue para surdos, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Os principais pontos da legislação e dos documentos norteadores do MEC, que serão relevantes para essa análise, estão situados na parte que trata dos conceitos de educação bilíngue e, principalmente, do intérprete educacional.

Num primeiro momento, abordaremos a proposta de educação bilíngue para surdos nesta municipalidade e retomaremos os primeiros trabalhos de interpretação da escola pesquisada, iniciando, assim, uma análise mais aprofundada sobre essa escola. É relevante perceber que um dos primeiros trabalhos de interpretação na escola é realizado na instituição de ensino pesquisada.

5.1 A proposta bilíngue do município para educação de surdos

Para entendermos como está estruturada atualmente a proposta bilíngue do município de Vitória, faz-se necessário ampliarmos a compreensão de como se estrutura a proposta bilíngue do município. Para tanto, lançamos mão, no decorrer da pesquisa, de dois procedimentos que iremos tratar neste subtópico.

O primeiro foi o de análise documental, que se deu por meio do acesso à proposta intitulada de “EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS”. O acesso a esta proposta tornou possível a visualização de como a política está pensada estruturalmente.

O segundo se tratou da entrevista aos gestores que respondem pela proposta bilíngue na secretaria municipal de educação. Essa entrevista aconteceu na Secretaria Municipal de Educação (SEME), no final do ano letivo em que a pesquisa transcorreu. Participaram dela dois representantes da Educação Inclusiva do município e um intérprete que está alocado na própria secretaria para auxiliar no atendimento de pessoas surdas que procuram a SEME.

Passemos, então, a tratar do primeiro item. Antes, contudo, é necessário assinalar que a proposta documentada não abandona preceitos defendidos em legislações que versam sobre a Educação Especial, uma vez que busca ampliar a aplicabilidade destes, sem perder de vista as especificidades apresentadas por alunos surdos; dessa forma, o objetivo de tal proposta é,

Implementar uma “Política de Educação para Alunos com surdez” no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, atendendo as Diretrizes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva, garantindo a implantação de um projeto educacional bilíngue, respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da língua portuguesa (VITÓRIA, 2008, p. 6).

Esse documento prevê que o ensino bilíngue para a pessoa surda em Vitória vai ocorrer na organização de nove escolas, sendo sete destas escolas de ensino fundamental⁹ e duas de educação infantil, as quais são denominadas de escolas referências. Nestas, a equipe de educação bilíngue deve ser composta por professor bilíngue / deficiência auditiva; instrutor de Libras; e tradutor intérprete Libras. O documento enfatiza que o pressuposto norteador do projeto

⁹ Atualmente esse quantitativo sofreu alteração passando serem cinco escolas de ensino fundamental. A redução do quantitativo se deu, segundo os gestores, por uma ausência de demanda.

de educação bilíngue do município, conforme foi assinalado anteriormente, é inclusivo e o “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) configura-se como a forma que esse projeto é implementado.

Ao descrever as funções desempenhadas por cada cargo da equipe bilíngue, a proposta do município aponta as atribuições de cada um. Descreve que cabe ao professor bilíngue / deficiência auditiva garantir o ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para os alunos com surdez da educação infantil às séries finais do ensino fundamental; ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular, utilizando a Libras como língua de instrução para o aprendizado da língua portuguesa; confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização do aluno com surdez.

Atualmente, a formação exigida para que se possa ingressar nesse cargo é licenciatura, de qualquer que seja a área específica, acrescida de PROLIBRAS. Contudo, nem sempre foi assim. Num primeiro momento, os que eram designados a ocupar tal cargo eram os professores efetivos da rede municipal de ensino que tinham algum curso na área da “Deficiência Auditiva” ou “Libras”. Estes passaram por processos interno de remoção e foram integrados à equipe que posteriormente passou a se chamar de equipe bilíngue.

Do instrutor de Libras é esperado que ministre aulas de Libras na educação infantil e ensino fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilize a Libras como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular; e planeje e acompanhe as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino. Para o desempenho do cargo de instrutor,¹⁰ o pré-requisito é que o profissional seja surdo; tenha ensino médio concluído e certificação do PROLIBRAS ou curso de formação de instrutores surdos. Esta formação, por sua vez, deve ter no mínimo 120 horas e

¹⁰ Com a crescente formação de surdos no ensino superior, especialmente em licenciaturas, o município atualmente prevê também o cargo de professor de LIBRAS, o qual tem por atribuição a mesma função desempenhada pelo instrutor.

ser promovida por instituições de ensino superior ou por instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação, ou, ainda, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Já do tradutor intérprete Libras, foco deste estudo, a formação mínima exigida é ensino médio e certificado PROLIBRAS, na ausência deste aceita-se o curso de Formação de Tradutor e Intérprete de Libras, com no mínimo 120 horas, promovido por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação ou FENEIS.

Ao tratar do intérprete de Libras, a proposta diz que o mesmo deve realizar,

[...] a interpretação das duas línguas (Libras-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva; viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas colocando-se como mediador da comunicação e não como facilitador da aprendizagem; viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de LIBRAS em toda a comunidade escolar; apoiar a acessibilidade aos serviços e as atividades fim da instituição de ensino (VITÓRIA, 2008, p. 11).

O documento aponta também que é atribuição do intérprete participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos surdos, destaca também que este profissional deve observar preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir na relação estabelecida entre a pessoa surda e outras pessoas, a menos que isso seja solicitado a ele.

Faz-se interessante observar que, nessa proposta, o intérprete é enquadrado como cargo de assistente administrativo, tendo 40 horas a cumprir. Entretanto, durante o tempo desta pesquisa, pudemos observar uma pequena alteração dessa carga horária, que passa a ser de 30 horas. Não podemos deixar de inferir, porém, que a mudança ocorrida limitou-se à carga horária, uma vez que não há, no quadro de cargos e salários do município,¹¹ menção ao cargo de intérprete, menos ainda ao cargo de intérprete educacional, sujeito alvo deste estudo.

¹¹ Lei 6.752, de 2006, que institui o plano de cargos, carreira e vencimentos dos funcionários do município de Vitória.

Dando continuidade ao que nos propusemos tratar nesse subtópico, abordaremos neste momento a entrevista com os gestores, a qual nos permitiu compreender como estes dimensionam as propostas que, *a priori*, estão no papel, na realidade escolar.

Ao falar sobre a proposta de Educação Bilíngue do município, os gestores nos relataram que a inserção do intérprete no ambiente educacional se dá a partir do ensino fundamental, ou seja, das escolas referências que fazem parte da proposta bilíngue no município, somente EMEF's (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) trabalham com o intérprete em sala de aula. Os CEMEI's (Centros Municipais de Educação Infantil) contam com ensino bilíngue mais voltado para o contraturno, onde os professores bilíngues e instrutores surdos fazem todo um trabalho de ensino “*de*” e “*em*” Libras, em conformidade com os momentos didático-pedagógicos previstos no AEE.

A proposta do município de Vitória procura seguir a orientação dos documentos do MEC relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do AEE para surdos. A perspectiva de inclusão assumida pelos gestores desse município está baseada na matrícula dos alunos na escola regular e em sua frequência no AEE em contraturno. A estratégia de criação de escolas referência está baseada na perspectiva, defendida pelos militantes surdos, da necessidade dos surdos estarem juntos a fim de significar o uso da Libras e potencializar os grupos de surdos. Também é uma estratégia adotada pela falta de profissionais da área, pois agrupando os surdos, contrata-se menos, e pela possibilidade de organizar melhor os profissionais, bem como os alunos e todos envolvidos na produção de um espaço bilíngue.

Dentre as cinco EMEF's referência, três desempenham o trabalho bilíngue nos turnos matutinos e vespertino, e duas nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Em um levantamento feito pela Secretaria Municipal de Educação, constatou-se que, no ano de 2010, se encontravam matriculados nas escolas da rede aproximadamente oitenta alunos surdos, sendo que cerca de vinte e três não estavam nas escolas referência de educação bilíngue. Mas, fez-se a

ressalva que houve casos que nem a família nem a escola notificam a surdez da criança de imediato. Segundo uma das gestoras entrevistadas, algumas dessas crianças que hoje estão nas escolas bilíngues só chegaram a ser identificadas como surdas depois de serem consideradas desatentas, ou portadoras de alguma síndrome, ou até mesmo com autismo.

Tem crianças que estudam nas escolas do município desde a Educação Infantil, só que migram de escola para escola e só depois de alguns anos que se constata que a criança é surda. Outras, a família não sabe ou não aceita o diagnóstico de surdez e não passa para a escola. A professora percebe que o menino não está acompanhando e junto com a pedagoga conversam com a família. Só depois de muitas idas e vindas com encaminhamentos para o posto de saúde e tudo mais, que chegam ao diagnóstico da surdez. (N. FONOAUDIÓLOGA E GESTORA).

Os entrevistados consideraram que existem diversos alunos surdos nas escolas que ainda não foram detectados. A outra gestora completou dizendo que:

Em muitos casos o grau de perda auditiva do aluno é baixo. A criança passa despercebida pela professora. Principalmente se ela já for bem integrada com as outras crianças e não demandar de tanta atenção. Às vezes, a sala de aula tem tantas outras questões que sobressaem, como: um menino que é bagunceiro, outro que vem com fome para a escola e acaba brincando para despistar a fome, aquele que tem algum déficit atenção... enfim, tantas outras questões que a criança surda, que se comporta relativamente bem, passa batida. (R. PEDÁGOGA E GESTORA).

Pela conversa com as gestoras descritas aqui nessas falas, pode-se perceber uma lacuna ainda na questão do diagnóstico precoce da surdez dos alunos surdos ou potenciais alunos surdos. Talvez aí falte um diálogo com a área da saúde, na qual esse diagnóstico garantiria o mais cedo possível o encaminhamento desses alunos para as escolas referência e para os atendimentos necessários, tanto pedagógico, quanto clínicos, caso a família assim optar.

Outro ponto destacado é que, por mais que o decreto aponte para a necessidade e obrigatoriedade da oferta de Libras desde a educação infantil, também deixa nas mãos da família a opção por essa tendência. Ainda não há clareza por parte da família sobre a importância e a diferença que a Libras

possa trazer na escolarização do aluno surdo: a compreensão e apropriação dos conteúdos trabalhados na escola.

Quando indagadas sobre o AEE desenvolvido nas escolas referência, os entrevistados destacaram que embora este estivesse em processo de implementação e que ainda necessitasse de muitos ajustes, já era possível ver avanços significativos para todos os envolvidos.

É muito prazeroso chegar numa escola e ver que todos estão aprendendo LIBRAS. Ver aquelas mãozinhas pequeninhas das crianças da Educação Infantil, por exemplo, fazendo as letrinhas. O CMEI Denizart Santos, inclusive ganhou um prêmio do MEC de práticas inclusivas. Você vê que todos estão aprendendo, não só a criança surda, mas também as crianças ouvintes. (N. FONOAUDIÓLOGA E GESTORA).

Outra coisa legal é que são os instrutores surdos que ensinam LIBRAS. Tem uns que fazem estratégias muito legais. O intérprete ou o professor bilíngue muitas vezes ajudam na comunicação nessas aulas. Se alguma criança ouvinte perguntar algo em português o intérprete ou o professor bilíngue, nos CEMEI's, fazem essa ponte. (M. INTÉRPRETE).

Além do ensino “de” Libras, o ensino “em” Libras e o ensino de Português como segunda língua (L2) também foi mencionado na entrevista. Os gestores e o intérprete explicaram que o ensino em Libras acontece de maneira a complementar e, às vezes, suplementar aquilo que é trabalhado em sala de aula no horário regular.

O instrutor surdo e a professora bilíngue, juntos, podem explicar em LIBRAS aquilo que foi ensinado ou que será ensinado em sala. Melhor que seja antes. Por exemplo, o tema Primeira Guerra Mundial na disciplina de história, a professora bilíngue realiza uma pesquisa sobre o tema, prepara recursos visuais que vão ajudar na compreensão, planeja com o instrutor surdo que passa para a criança surda em LIBRAS todo o conteúdo. Quando o professor de história for trabalhar na sala de aula esse conteúdo, o aluno surdo já vai ter uma boa noção daquilo e terá um desempenho melhor na sala. Às vezes, por uma questão de dinâmica da escola e de como o professor leva sua disciplina, só é possível fazer essa explicação depois, quando o professor bilíngue vê aquilo que foi trabalhado no caderno do aluno, aí todo o trabalho é feito depois. Não é o mais aconselhável, mas se a dinâmica da escola só permitir que seja assim, o importante é que a criança tenha acesso aos conteúdos na sua língua materna que é LIBRAS. (N. FONOAUDIÓLOGA E GESTORA)

Diante desse relato, cabe-nos aqui uma breve reflexão sobre o antever dos conteúdos, ou até mesmo a explicação posterior destes. É notória a importância dessa ação, pois, conforme pudemos ver no relato da gestora, é algo que deve ocorrer diretamente em Libras, o que poderá possibilitar uma melhor compreensão, por parte do intérprete, dos assuntos que serão tratados na sala regular.

Mas, ao tentarmos dimensionar a dinâmica de trabalho do contraturno na prática de uma escola regular, observamos aí alguns entraves. Um deles é a dificuldade de planejamento entre os profissionais envolvidos nesse processo, ou seja, professor bilíngue, instrutor surdo e professor regente de cada disciplina. Uma vez que os profissionais trabalham em turnos diferenciados, em que momento se encontrarão para trocar informações e planejar o trabalho a ser realizado? Antecipando aqui algo que foi observado durante a pesquisa, podemos dizer que o trabalho da equipe bilíngue se dá em turno contrário ao que o professor regente atua, o que inviabiliza o planejamento em conjunto, fazendo com que o trabalho desempenhado no contraturno se diferencie daquilo que foi relatado pela gestora acima. Na prática, o que se observou nesses espaços foi o trabalho com temas transversais, os quais trazem acréscimos no que tange ao conhecimento de mundo e ao saber sistematizado, mas não está necessariamente ligado ao que é trabalhado em sala de aula regular, apresentando, assim, uma discrepância com o que foi narrado pela gestora.

No bojo dessa problemática, há de se notar, também, uma outra situação que adensa ainda mais a questão do AEE: a formação específica para a explanação de certos conteúdos. Imaginar que o professor bilíngue, conjuntamente com o instrutor surdo, dará conta das especificidades de diversas disciplinas é complicado, visto que o pré-requisito para ser professor bilíngue, conforme dissemos anteriormente, é ter graduação em qualquer licenciatura, e para ser instrutor surdo, é preciso ter o ensino médio completo e curso de capacitação de instrutor. Dessa forma, atingir a amplitude de certos conteúdos torna-se complexo.

Voltando a descrever os relatos da equipe gestora, o assunto “Português como L2” não passou incólume. Revelou-se que este é algo com que se preocupam muito, uma vez que ainda não há uma formação específica para atuação nessa área. Essa afirmação se dá porque, embora o decreto 5626/2005 indique a obrigatoriedade do professor de Português como segunda língua e determine também que haverá o fomento desse tipo de formação, o que se observa é que não há nenhuma formação, até o momento, nesse sentido. Desse modo, a solução organizada pela Secretaria de Educação da municipalidade pesquisada é aquilo que já apontamos anteriormente, a contratação de professores bilíngues para desempenhar essa função:

No início, buscamos entre os professores que temos na rede: Pedagogos ou professores de áreas específicas, aqueles que tinham conhecimento em LIBRAS. Os que tinham interesse em fazer parte da equipe bilíngue fizeram um concurso interno de remoção e foram integrados à equipe. Já hoje, realizamos processos simplificados de contratação desses professores. Temos professores que a formação inicial é artes, ou ciências, ou pedagogos que atuam nessa função”. (R. PEDAGOGA E GESTORA).

A gestora relata que o currículo do Português como segunda língua é algo que está em construção e que diversas formações e reuniões são feitas com a equipe bilíngue. Nessas ocasiões, uma atenção especial é dada ao Português como L2.

No que diz respeito ao momento em que é trabalhado o Português como L2 no município pesquisado, foi dito que, *a priori*, se dá no AEE, entretanto há um movimento que é percebido nas escolas: durante as aulas de Português nas salas de aula regular, as crianças surdas se encaminham para a sala onde se reúne a equipe bilíngue, ou seja, sala bilíngue,¹² e nela ocorre o ensino do Português como L2.

O movimento descrito acima, em que os alunos surdos vão para sala bilíngue aprender o Português como L2 durante as aulas de Português na sala regular

¹² Importante destacar que é conhecida como sala bilíngue quando se refere ao aluno surdo, mas, na maioria das escolas, esta é a sala onde se efetua o trabalho com todos os alunos da educação especial. Anteriormente era conhecida, na realidade do município de Vitória, como laboratório pedagógico e, hoje, seguindo os encaminhamentos do decreto 7.611/11, ganha o nome de espaço multifuncional.

não é previsto na política bilíngue do município, mas surge de uma necessidade percebida pela equipe bilíngue, pedagogos e professores de Português de algumas escolas referências.

A prática de retirar as crianças surdas das aulas de Português fundamenta-se na medida em que:

A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino-aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira. (LACERDA 2009, p. 145).

Tendo em vista tal pressuposto, algumas localidades já têm empreendido, na prática, o ensino de Português para surdos em espaços separados dos ouvintes. Uma dessas localidades é justamente a que fora pesquisada pelas autoras citadas acima. Nesse local, durante a disciplina de Português nas salas regulares “o grupo de sujeitos surdos era encaminhado para outra sala, na qual eram desenvolvidas oficinas de Português como segunda língua” (LACERDA 2009, p. 146).

Retirar as crianças surdas das aulas de Português, ao que tudo indica, é uma prática que se fundamenta na questão de que para os surdos o Português é uma outra língua, semelhante a uma língua estrangeira. A esse respeito, Vieira-Machado, ao descrever o trabalho proposto em outra municipalidade do Espírito Santo, diz que:

[...] exemplo de prática diferenciada, era o português como segunda língua, trabalhado com os alunos de 5ª a 8ª séries. No horário de português e inglês, os alunos iam para outro espaço, ter aulas de português como segunda língua com o professor bilíngue capacitado. O currículo dessa disciplina também está em construção, porém é baseado em ensino de língua estrangeira. (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 30).

Podemos perceber, então, que o ajuste da política do município pesquisado, o qual foi proposto por integrantes da equipe bilíngue de diversas escolas, é

coerente. É uma adequação que tem como base toda uma discussão que já é traçada nacionalmente, embora não seja prevista nos documentos oficiais.

Tornando a tratar sobre as falas dos gestores, enfocaremos um outro ajuste na política de educação para surdos relatado por eles: o de concentrar a matrícula de todos alunos surdos em um turno específico. Segundo a gestora N. (fonoaudióloga), “algumas escolas estão aconselhando aos pais de alunos surdos a matricularem em um turno específico, porque, assim, o contraturno fica mais focado”.

De certa maneira, esse ajuste aparentemente irá trazer resultados positivos, pois, a partir dele, acredita-se que a organização do trabalho transcorrerá de forma mais eficiente, já que concentrando os alunos surdos em um turno, os profissionais da equipe bilíngue que atuam nesse mesmo turno poderão engendrar ações pedagógicas de acordo com aquele público, e com aquele grupo de professores que lecionam nas salas regulares daqueles alunos. Os integrantes da equipe bilíngue que atuam no contraturno poderão efetuar o trabalho de complementação de conteúdo de forma mais sistematizada, não havendo a necessidade de se dividirem entre momentos com os alunos do turno e momentos com alunos do contraturno.

Em um primeiro momento, ao nos depararmos com esse ajuste, pode parecer que este fere preceitos inclusivos. Referimo-nos àquele que, embasado no inciso I do artigo 206 da Constituição Federal, fala da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, ou seja, todas as crianças, inclusive as surdas, têm o mesmo direito de estudar nas escolas próximas a sua casa e no turno que desejar. Contudo, retornando à proposta de educação bilíngue do município, lembraremos que a intenção desta é propiciar uma educação de cunho inclusivo, mas que atenda às especificidades linguísticas do aluno surdo.

Ao tecer comentários sobre o intérprete, uma vez que este trabalho tem o propósito de trazê-lo como disparador de toda discussão acerca da educação bilíngue, foi salientado pelos gestores que este profissional encontra-se em falta no mercado.

Aqui nós só contratamos intérpretes que realmente sabem LIBRAS, e como a formação dele é algo que não está fechado... Tem o curso do Letras Libras, mas só em 2012 que se formam e mesmo assim não vão atender a demanda. Tem os cursos de LIBRAS por aí, que de vez em quando sai uns que aprendem LIBRAS mesmo. Os cursos de formação de intérpretes a mesma coisa. Então, exigimos o ensino médio; o PROLIBRAS¹³ e fazemos uma banca que avalia o domínio de LIBRAS que cada candidato tem. Aí, na maioria das vezes, são sempre os mesmos que são aprovados, a gente já até sabe quem são. Dá para dizer de cabeça quem são, o problema é que não atendem a demanda que temos nas escolas nos três turnos. Tentamos deixar cada escola com, pelo menos, um intérprete, mesmo sabendo que não é o suficiente. (N. FONOAUDIÓLOGA E GESTORA).

Apontam também que a diminuição da carga horária do intérprete, de quarenta para trinta horas semanais, ocorreu por tentarem angariar o maior número possível desses profissionais, uma vez que muitos trabalham em outra prefeitura ou até mesmo para a rede estadual.

Ao enfatizar que só são admitidos na equipe bilíngue, desse município, intérpretes que realmente sabem Libras, a gestora traz à tona uma situação que suscita a obviedade, mas que infelizmente não é incomum encontrar: pessoas que se dizem intérpretes, mas que sabem apenas o básico em Libras.

Reiteramos que:

Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a de origem e a alvo – Libras e Português-, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas [...] (LACERDA, 2009, p. 31).

Entretanto, muitas pessoas têm se arvorado a ser intérprete sem a devida fluência na língua.¹⁴ Contudo o que causa maior espanto é que grande parcela dessas pessoas tem sido absorvida em outros sistemas educacionais para atuação como intérprete no contexto da escola. Por isso, a fala enfática dessa

¹³ Exame de proficiência em Libras que é ofertado anualmente com o incentivo do MEC. Há duas categorias de PROLIBRAS: a de ensino de Libras e a de tradução e interpretação de Libras. Estas se subdividem em nível médio e superior.

¹⁴ Tal afirmação é proveniente de denúncias que são feitas à Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras do Espírito Santo (APILES).

gestora vem no sentido de demonstrar a preocupação dessa municipalidade em contratar pessoas que, de fato, são proficientes em Libras.

Destacar essa condição ímpar, bem como toda sua complexidade, fez-se necessário neste momento, para que, de certa forma, pudéssemos compreender o porquê da Secretaria de Educação permitir que em uma escola referência, com muitos surdos, haja a presença de apenas um intérprete, conforme nos relatou a entrevistada.

Essa situação de “pseudos intérpretes” atuando na educação, implicitamente denunciada na fala da gestora, nos remete a uma outra questão igualmente séria: a falta de uma regularidade curricular na formação do intérprete.

Embora a lei 12.319/2010 fale da regulamentação da profissão de intérpretes, não há nela, ou em qualquer outro dispositivo legal, deliberações sobre qual seria o currículo apropriado para a formação de um intérprete de Libras. O que é mencionado é que essa formação pode se dar em nível técnico. Travando aqui uma reflexão sobre os possíveis desdobramentos dessa lacuna, na educação de pessoas surdas, salta-nos aos olhos uma ponderação não encontrada nos estudos sobre o tema que tivemos acesso. O intérprete de Libras é o único que se vê imbricado nos processos de ensino aprendizagem. Todos os outros intérpretes de outros idiomas também apresentam complexidades em suas atuações, as quais também são compartilhadas pelos intérpretes de Libras, porém toda a singularidade do processo educativo é algo que só tem afligido o intérprete de Libras.

Ao final da entrevista, os gestores indicaram como grande desafio para a educação bilíngue do município a ampliação da oferta qualitativa desse serviço, o que perpassa por conscientização dos próprios membros da equipe. O que se percebe, na visão dos gestores, é que muitos professores bilíngues, instrutores de libras e intérpretes ainda não têm clareza das suas atribuições, o que em alguns momentos gera instabilidade nas relações de trabalho deles. Esses conflitos e tensões dentro da equipe prejudicam o êxito do trabalho bilíngue do município.

Anelando os desafios propostos elencados pela equipe gestora com os apontamentos de Garcia (2008), que dizem da necessidade de mudanças estruturais e significativas na escola quando esta se propõe ser inclusiva, podemos perceber que muito embora a política municipal verse desde o ano de 2008, sobre a implementação da Educação Bilíngue para surdos, ainda há muito que se fazer. Pois no contexto da educação de pessoas surdas, tomando como base o relato das gestoras, falta ainda uma maior conscientização por parte daqueles que estão no espaço escolar.

Poderíamos acreditar, com base nas pesquisas que tratam da inclusão (KASSAR, 2007; PRIETO, 2008; GARCIA, 2011), que tal descompasso entre o que propõem os estudos que se voltam para a reflexão sobre as políticas de Educação Inclusiva e o que fazem os professores da escola, ainda é uma realidade no contexto educacional. No entanto, os relatos das gestoras nos apontam tensões entre os profissionais da própria Equipe Bilíngue. Acreditamos que este fato não se dá em decorrência de uma discordância entre estes profissionais em relação à importância da Educação Bilíngue para o surdo, pois como pudemos perceber ao analisarmos o perfil dos profissionais da equipe bilíngue traçado na proposta bilíngue do município, estes já devem ser pessoas que, minimamente, saibam libras. Ponderamos que tal falta de clareza da equipe bilíngue em relação às suas atribuições, se dá por dois motivos.

O primeiro é a recente consolidação da área, haja vista que a sanção da lei de libras só ocorreu em 2002 e a aprovação do decreto de libras em 2005. Costa (2007) ao falar das narrativas dos surdos capixabas, nos mostra que até o final da década de 90, práticas oralistas ainda eram bem frequentes nas escolas voltadas para surdos. Dessa forma, acreditamos que os profissionais que atuam na área ainda estão consolidando uma prática educativa voltada para a pessoa surda na perspectiva bilíngue. O que nos leva ao segundo motivo, a formação. Por ser uma área, que na educação, vem se consolidando recentemente, no Brasil a formação de profissionais para atuarem ainda é algo incipiente. Conforme foi citado anteriormente, o próprio decreto 5626/2005

abriu uma prerrogativa para viabilizar a inserção rápida de profissionais, através do PROLIBRAS, o qual não forma, apenas certifica. Vale frisar, que não nos posicionamos contra a efetuação do PROLIBRAS, apenas problematizamos que com essa opção alguns percalços surgiram e ainda carecem de serem superados.

Através da análise documental e da entrevista, foi possível perceber como, num contexto macro, a educação bilíngue vem se configurando no município pesquisado. No entanto, para compreendermos melhor todo esse movimento, lançaremos nosso olhar para um contexto mais micro, ou seja, o da escola pesquisada.

6 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL QUE É REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE MUNICIPAL

“É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sob o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. Fazer um verdadeiro desafio inevitável da questão: o que se pode jogar e como inventar um jogo?”

Michel Foucault

Neste capítulo, trataremos dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos alunos surdos e como se configura a presença de cada um no espaço escolar e a inter-relação entre os mesmos. O objetivo principal é enfatizar o contexto onde o intérprete de Libras está inserido e, sendo assim, constituído.

Traremos para a análise o contexto e as relações de poder em que o intérprete encontra-se envolvido, abrangendo também a visão dos profissionais da escola em relação ao seu trabalho, bem como a descrição e análise desta sua atuação junto ao corpo docente da escola.

6.1 PRIMEIROS PASSOS DO TRABALHO DE INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA COMUM EM VITÓRIA: A ESCOLA PESQUISADA EM FOCO

Como mencionamos anteriormente, a pesquisa foi realizada numa escola municipal de ensino fundamental de Vitória. A opção por tal escola, como campo de pesquisa, concretizou-se em virtude desta ser uma das que tem mais tradição na inserção do intérprete nesse espaço. Mesmo quando não havia uma política que apontava nessa direção, tal escola contou com trabalho de uma voluntária, intérprete de Libras, na Educação de Jovens e Adultos, sendo a primeira escola na rede a contar com esse serviço. Registros mostram

que, no ano de 1999, matricularam-se quatro alunos surdos no turno noturno e, junto com eles, veio também uma intérprete.

Buscando compreender melhor esse percurso histórico do intérprete no campo pesquisado, contatamos aquela intérprete e a entrevistamos. Tratava-se de uma intérprete que atuava na igreja e na época tinha vinte anos de idade. O aprendizado de Libras dela se deu por ser filha de pais surdos.

Relatando-nos sobre como foi sua inserção no campo educacional, a intérprete nos informou que foi, a princípio, a pedido dos próprios surdos que congregavam na mesma igreja que ela no ano de 1999. Esta decisão dos surdos de retornarem à escola ocorreu por uma necessidade de se manterem no mercado de trabalho, pois estavam sendo pressionados a concluírem o ensino fundamental; uma vez que só tinham a quarta série concluída. Então, a procuraram e perguntaram como poderiam solucionar tal problema. Ela, recém-ingressa no curso de Pedagogia, sugeriu que eles se matriculassem na Educação de Jovens e Adultos do município. Essa proposta não foi recebida com bons olhos pelos surdos. Diziam que não iam conseguir acompanhar as aulas, pois a professora daria aula falando em Português. Frente a tal questionamento e resistência dos mesmos, a intérprete se propôs a ajudá-los, indo até a escola e se oferecendo para interpretar as aulas.

A ideia de ter um intérprete em sala de aula causou surpresa nos surdos, já que até então nunca tinham visto algo dessa natureza em outro espaço que não fosse o da igreja, contudo, a surpresa deu lugar à tentativa, pois a escola mostrou-se aberta ao trabalho voluntariado da intérprete que, no entendimento da pedagoga e do grupo de professores, faria um trabalho denominado de auxílio. É válido ressaltar que não havia a compreensão, por parte da equipe docente, de que o trabalho desenvolvido era o de intérprete educacional, até porque essa função não existia.

O trabalho de acompanhamento dos surdos na escola regular, da forma mais próxima da que conhecemos hoje, bem como a tradução e interpretação em sala de aula comum iniciaram em 1999, e a cada semestre o número de

matrículas de alunos surdos no noturno aumentava significativamente. Segundo a intérprete, no semestre seguinte já eram dezessete alunos surdos matriculados. O aumento da procura fez com que a escola compelisse o sistema educacional do município a institucionalizar o trabalho desempenhado pela intérprete.

A institucionalização aconteceu com a contratação da mesma por meio de processo seletivo simplificado, no entanto, o trabalho modificou-se. Além daquele auxílio em sala, passou também a adquirir o caráter de atendimento educacional em uma sala específica, a qual era nomeada, na época, de laboratório pedagógico. Esta opção por reunir diversos alunos surdos em um espaço era justificada pelo fato de a escola só contar com o trabalho de uma pessoa, a qual não conseguiria estar em todas as salas onde havia alunos surdos.

Foi diante de todo esse contexto histórico e político que se inseriu a atuação da primeira profissional a atuar como intérprete no município, que conforme dissemos anteriormente, teve seu trabalho modificado, passando a atuar não só como intérprete, mas também no laboratório pedagógico.

Com o relato desta profissional, pudemos observar como se deu, historicamente, a inserção do intérprete de Libras nos trabalhos pedagógicos voltados para a pessoa surda nessa municipalidade. Observamos, também, como a escola pesquisada constituiu uma tradição no atendimento ao surdo, o que hoje é nomeado como educação bilíngue, pois aquilo que começou na Educação de Jovens e Adultos foi sendo ampliado a cada ano, ganhando força também no ensino fundamental no turno diurno desta escola.

Os elementos apresentados na fala da primeira intérprete da escola pesquisada revelam-nos como foram os primeiros momentos da formulação da política municipal bilíngue e como estes impactaram a educação de surdos no município. Descortinar esse movimento torna-se relevante, tendo em vista que a proposta desta dissertação é tratar da atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.

A escola pesquisada, como dissemos anteriormente, é uma escola referência de educação de surdos. Entre as escolas do município é a que mais tem tradição em relação ao atendimento ao aluno surdo, sendo inclusive mencionada em um dicionário trilingue de Libras. A fundação dela aconteceu em 1971, inicialmente como escola estadual e, em 1980, foi municipalizada. Atendia a um total de 1.057 alunos, sendo 399 no matutino, 409 no vespertino e 249 no noturno. Destes, 38 eram surdos na época da pesquisa de campo.

A equipe gestora, somando os três turnos, é composta por um diretor, seis pedagogas e seis coordenadores.

A estrutura física da escola é ampla, sendo ocupada com:

- 21 salas de aulas;
- 1 sala de educação especial;
- 1 sala para projetos da escola;
- diversos ambientes que compreendem desde salas do diretor, professores, coordenadores e pedagogos; passando por laboratório de informática; biblioteca, auditório e secretaria; até chegar a quadras poliesportivas, campinho de areia e um vasto pátio interno.

Em um mesmo turno, a escola trabalha com os alunos das séries iniciais e das séries finais do ensino fundamental. No momento da pesquisa, essa instituição encontrava-se na estruturação do ensino fundamental em nove anos, funcionando da seguinte forma: a organização idade série permanecia a mesma, ou seja, alunos de 1ª série com sete anos, assim sucessivamente, até chegar à 8ª série. Porém, para iniciar as mudanças, foi acrescentada ao espaço da escola uma sala que atendia as crianças de seis anos. Essa sala era denominada de sala de 1º ano.

No que diz respeito às séries finais do ensino fundamental, ou seja, 5ª a 8ª série, as aulas eram organizadas em momentos de 50 minutos, sendo as salas de aulas temáticas, de forma que, ao bater o sinal, os alunos se deslocavam até a sala da disciplina onde eles teriam aula.

Além da proposta bilíngue, a escola também abrigava o projeto de “Escola de Tempo Integral” destinada a crianças de risco social.

Como pôde ser observado na descrição acima, a escola é de grande porte e tem a característica de abarcar diversos projetos propostos por seu corpo docente e pela Secretaria Municipal de Educação. Dentre os projetos sediados na escola, havia também a proposta bilíngue, a qual já descrevemos anteriormente. Ela era realizada na sala bilíngue, que se constituía como o território, porto seguro, espaço onde provinha a educação bilíngue da escola.

Os alunos surdos atendidos pela equipe bilíngue, matriculados no turno vespertino, totalizavam seis, todos provenientes de famílias ouvintes e que iremos apresentar, de maneira sucinta, neste momento:

- no primeiro ano, havia um aluno surdo matriculado, o qual era considerado como deficiente auditivo pela equipe, uma vez que não sabia língua de sinais;
- na primeira série, existia uma aluna que apresentava condições semelhantes ao primeiro – não sabia língua de sinais e interagiu com os que a cercavam a partir dos rudimentos de fala oral que tinha;
- na quarta série, havia outro aluno que, segundo relatos da equipe bilíngue, apresentava também um leve comprometimento mental, encontrava-se em fase de desenvolvimento na língua de sinais e, conforme consta nas falas da professora bilíngue, era um aluno com grande potencial, alegre e que gostava de estar com as outras crianças surdas;
- na quinta série estava uma aluna recém-chegada naquela escola, que veio transferida de uma outra unidade da rede que deixou de ser referência na educação de surdos no município. Ao que tudo indicava, essa aluna era tratada pela família como se tivesse alguma deficiência mental. Segundo a equipe bilíngue, era esperta e carinhosa, apenas não sabia língua de sinais e nem se

comunicava por meio da oralidade, o que a princípio atrapalhou seu desenvolvimento;

- na sexta série estava matriculado um aluno surdo que se comunicava por meio da língua de sinais, inclusive sua mãe também conhecia a língua de sinais; ele era considerado extrovertido, brincalhão e esperto;

- na sétima série também havia um aluno surdo, o qual tinha em sua casa a irmã mais velha que era ouvinte, mas conversava em língua de sinais com ele. Era um aluno natural de Sergipe e que já tinha passado por outra escola do município antes de chegar à escola pesquisada, era considerado um dos alunos mais aplicados pela equipe bilíngue.

O corpo docente da escola, nos três turnos, somava o quantitativo de 54 professores formados nas diferentes áreas de conhecimento, sendo que, entre estes, 2 eram professores surdos; além destes, havia também 4 intérpretes de Libras e 3 instrutores surdos.

Podemos inferir que a escola pesquisada traz contribuições importantíssimas para que, analisando a prática da política, possamos compreender a necessidade de maior clareza nos papéis desempenhados pela equipe bilíngue responsável pelos alunos surdos. A escola pesquisada é pioneira neste trabalho de inserção do intérprete de Libras educacional na discussão. Porém, apesar disso, ainda não temos clareza do papel do intérprete educacional, tão utilizado hoje como peça chave para a inclusão do aluno surdo sem uma problematização e um caminho mais claro de sua existência e importância. Já no próximo capítulo, falaremos mais da equipe bilíngue e de como se configura o trabalho de cada um que a compõe.

6.2 A EQUIPE BILÍNGUE

No turno pesquisado, a equipe bilíngue era composta por uma professora bilíngue, um intérprete, um instrutor surdo e uma professora surda, sendo que

esta última cumpria somente dez horas semanais naquela escola, ou seja, dois dias na semana, pois no restante da semana estava alocada em outra escola.

A professora bilíngue tinha formação inicial em Ciências Biológicas, sendo efetiva da rede municipal de ensino desempenhando, inicialmente, a função de professora de Ciências das séries finais do ensino fundamental. Conforme relato da mesma, passou a compor a equipe bilíngue através do mecanismo de remoção que mencionamos anteriormente, esta mudança ocorreu após a mesma perfazer alguns cursos de Libras que foram ofertados pela Secretaria Municipal e ter tido contato com alunos surdos.

O instrutor surdo possuía ensino médio completo e PROLIBRAS de ensino de Libras, encontrava-se no terceiro período do curso de licenciatura do Letras Libras, além de acumular experiência no ensino de Libras que trazia do seu estado natal, Minas Gerais.

A professora surda diferia do instrutor no quesito formação, uma vez que era recém-formada em Pedagogia. Contudo, enquanto era graduanda já atuava como instrutora pelo município e pela rede estadual.

O intérprete, por sua vez, atendia o perfil que descrevemos anteriormente quando, ao falar da proposta bilíngue, discriminamos o perfil de cada profissional envolvido, ou seja, possuía o ensino médio concluído e PROLIBRAS em tradução e interpretação.

Durante a realização deste estudo, tivemos a oportunidade de acompanhar, em alguns momentos, os trabalhos desenvolvidos na sala bilíngue, os quais eram empreendidos pela professora surda, instrutor surdo e orquestrado pela professora bilíngue. O esmero e dedicação desta eram notórios. Prova disso foi a escala de atividades feita por ela, na qual estabeleceu quais os alunos ficariam com quais profissionais ao longo da semana, isso sem deixar de contemplar os horários de planejamento dos três e a garantia de algumas brechas nos horários para que o instrutor surdo fosse às salas de aulas que têm surdos para ensinar Libras para toda turma sempre que possível.

A princípio, a organização de tal escala pode parecer trabalhosa mas não tão diferente daquilo que os coordenadores ou pedagogos fazem no início do ano letivo, quando cuidadosamente montam os horários das turmas sem perder de vista as indisponibilidades, conflitos de horários e quantitativo de hora-aula de cada disciplina em cada turma. Todavia, a organização desse horário para a equipe bilíngue contava com mais outros complicadores como: harmonizar o atendimento dos alunos surdos que frequentavam o contraturno, com os que eram matriculados no turno; tentar observar trabalhos em multiníveis com os alunos de diferentes idades e séries; e possibilitar momentos para a confecção de materiais visuais que auxiliassem os alunos surdos na compreensão de conteúdos.

Não podemos deixar de assinalar que tudo isso acontecia em uma sala bilíngue que, conforme pontuamos em outro momento, não era exclusivamente bilíngue. Na verdade, nesse mesmo local era desempenhado o trabalho de educação especial da escola. Para tanto, a sala foi organizada de forma que seu espaço era subdividido em três, os quais eram separados por armários. Um desses espaços era destinado à professora de educação especial, que atuava com alunos com outras especificidades, e dois para a equipe bilíngue.

A simultaneidade na execução de diversos trabalhos (ensino em Libras, ensino de Libras, ensino com Libras, atendimento a alunos com outras especificidades que não a surdez, instrução de alunos com diversas idades e séries) em um mesmo espaço em alguns momentos nos pareceu confuso.

Para exemplificar todo esse cenário, apresento aqui um dos momentos de observação da sala bilíngue em que todas as crianças estavam ao redor de uma mesma mesa, crianças de diferentes idades e séries. Com um grupo, o instrutor surdo trabalhava o relato de histórias em Libras. Outros dois grupos eram trabalhados pela professora bilíngue, que desenvolvia com dois alunos uma atividade de matemática que utilizava réplicas de cédulas monetárias, e com outro aluno, uma atividade de escrita de pequenos textos em Português. A professora surda, por sua vez, nesse mesmo espaço, mas em uma carteira

separada, trabalhava com uma aluna a grafia de algumas palavras em Português, partindo sempre dos sinais destas.

A separação dos grupos não obedecia à seriação a qual os alunos pertenciam, mas a basicamente dois arranjos. O primeiro que aglutinava os alunos de contraturno em um grupo, e o segundo que juntava os alunos do turno em outro grupo.

No grupo dos alunos do contraturno havia quatro alunos. Dois que estavam com o instrutor aprendendo a contar histórias em Libras (ensino de Libras); e dois que estavam com a professora bilíngue, que aprendiam a aplicar as operações matemáticas em situações de compra e venda (ensino em Libras).

No grupo dos alunos do turno, estavam dois alunos que aprendiam o Português como L2 (ensino com Libras). Um se tratava de um adolescente das séries finais do ensino fundamental, o qual estava com a professora bilíngue, e a outra que estava com a professora surda, que se tratava de uma menina que cursava as séries iniciais do ensino fundamental.

Ao observarmos esses momentos dos alunos na sala bilíngue, notamos que, mesmo que o trabalho pedagógico ali implementado parecesse confuso, a troca de informações entre os alunos surdos, a descontração existente entre eles e a fluidez da língua de sinais nesse espaço eram latentes. As conversas dos alunos, mesmo que de diferentes séries e idades eram na maioria das vezes divertidas e acaloradas. Percebia-se que para estes era importante a identificação com o grupo, a possibilidade de conversar com outros que utilizam a mesma língua e através desta poderem partilhar experiências, as quais muitas vezes se assemelham.

Situações como estas que acabamos de relatar eram frequentes e, como pode-se notar, não contavam com a presença ou colaboração do intérprete, o que, de certa forma, não está em discordância com o que é proposto pela proposta do município, que, conforme vimos anteriormente, descreve o trabalho do intérprete, mais significativamente, na sala de aula regular.

O que percebemos nas observações de campo é que os espaços de atuação do intérprete e do restante da equipe bilíngue são bem separados. A atuação da professora bilíngue é na sala bilíngue. A atuação do intérprete é nas salas onde há surdos. E a atuação do instrutor e da professora de Libras¹⁵ é, na sua maioria, na sala bilíngue também. Uma pequena possibilidade de interface entre instrutor surdo e intérprete é vislumbrada, porém essa é pequena porque não é sempre que o instrutor pode entrar na sala regular e isso se dá por conta de alguns fatores.

Um desses fatores é que Libras não é uma disciplina na grade curricular do município da escola. Ela é ministrada dentro das aulas de outras disciplinas, sendo assim, a entrada do instrutor na sala regular dependerá de quão folgado, em relação aos conteúdos, está o professor regente dela. Outro fator causador da pouca interface entre intérprete e instrutor é a própria demanda da sala bilíngue, que, como já vimos, é intensa e diversificada. E, por último, cito a própria condição nômade do intérprete, que por ser único na escola, tem que priorizar as aulas onde estará para interpretar.

Todavia, essa desconexão acentua uma situação desconfortável nas relações de trabalho existentes entre intérprete e o restante da equipe, pois além dessa distância de atuação presente na mesma equipe (a equipe bilíngue), há tensionamentos nas relações de poder que ambos exercem na escola. Tensionamentos estes que interferem nas ações pedagógicas voltadas para o aluno surdo.

6.3 O BALANÇO DE PODER NAS DIFERENTES FIGURAÇÕES QUE O INTÉRPRETE SE ENCONTRA ENVOLVIDO

¹⁵ Conforme dissemos anteriormente, as funções do instrutor e do professor de Libras no município são equivalentes, de forma que, na política, tanto um quanto o outro tem a incumbência de ensinar Libras. Contudo, na escola pesquisada, esses profissionais se organizaram de uma forma que quem ia para as salas regulares dar aula de Libras para os ouvintes era o instrutor.

A partir das conversas com os professores regentes, coordenadores, pedagogos e professora bilíngue, emergiu uma possibilidade de compreensão das relações de poder instauradas na escola pesquisada mediante os estudos de Elias, sobre a figuração estabelecidos-outsiders.

Ao estudar as relações constituídas em uma comunidade situada nos arredores da região central da Inglaterra, a qual recebe o nome fictício de Winston Parva, Elias e Scotson (2010) estudaram aquilo que chamaram de uma figuração estabelecidos-outsiders, a qual demonstra as relações de poder presentes no âmbito social.

Em seus estudos que delongaram por cerca de três anos, os autores relatam as tensões existentes entre dois grupos de moradores de Winston Parva, onde um grupo, os estabelecidos, que residia a mais tempo neste lugar, inferiorizava o outro grupo, que se achegou naquele local a menos tempo. Denominavam estes como os forasteiros, os outros, ou seja, os outsiders.

Os elementos de cada grupo, em quase nada se diferiam, uma vez que pertenciam a mesma classe social, desempenhavam os mesmos trabalhos remunerados, eram da mesma raça ou etnia. O único fator distintivo entre ambos, de fato, era o tempo de chegada naquele lugar, o que fazia com que os estabelecidos ventilassem a ideia de que os outsiders eram seres de menos valor.

Através de mecanismos que são elucidados por Elias e Scotson (2000), o grupo mais antigo da cidade fazia com que a sua margem de poder fosse sempre maior. Um desses mecanismos era a coesão, a qual se dava na medida em que o grupo de estabelecido se organizava para garantir que os mais altos postos da cidade, os cargos de importância estratégica, fossem sempre encarregados a eles.

Era graças a seu maior potencial de coesão, assim como à ativação deste pelo controle social, que os antigos residentes conseguiam reservar para as pessoas do seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como o

conselho, a escola, ou o clube, e deles excluir firmemente os moradores da outra área, aos quais, como grupo, faltava coesão. (ELIAS e SCOTSON, 2010)

Dessa maneira possibilitavam a legitimação e a constância dessa margem de poder, o que lhes conferia o lugar de estabelecidos. Estes, por sua vez utilizavam da estigmatização para que, em certa medida, houvesse a justificativa de sua suposta supremacia em relação aos outsiders.

A estigmatização partia de um conjunto de atribuições negativas dadas aos que os chegaram há menos tempo. Tais atribuições eram criadas pelos estabelecidos, formando nestes uma fantasia coletiva que desqualificava o grupo contrário.

Como indica o estudo de Winston Parva, o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto de grupo outsiders as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo- na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção parte em direções opostas e faculta ao grupo de estabelecidos provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; (ELIAS e SCOTSON, 2000)

Assim, toda a estigmatização lançada ao grupo dos “eles”, caminhava no sentido de mostrar como estes eram de fato inferiores em relação à coletividade do grupo do “nós”, fundando assim uma clara cisão entre os grupos, a qual tinha o propósito de proteger a identidade grupal superior dos antigos moradores.

Nesta sociodinâmica estudada por Elias e Scotson (2000) a identidade superior que é atribuída aos estabelecidos é constituída através de uma inter-relação entre carisma grupal e desonra grupal.

Essa é uma situação conhecida. Ela mostra com muita clareza a complementaridade do valor humano superior- carisma do grupo- atribuído a si

mesmo pelo grupo já estabelecido, e as características “ruins”- a desonra grupal – que atribuía aos outsiders. (ELIAS e SCOTSON 2000).

A inter-relação que se fixa no movimento descrito acima, faz com que uma barreira afetiva se estabeleça entre os grupos, acarretando, algumas vezes, que os outsiders assimilem o discurso dos estabelecidos .

[...] quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores. Em termos das normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se vêem como tendo menos valor. (ELIAS E SCOTSON, 2000,p.28)

Nesse contexto, o que ocorre é a legitimação do poder do grupo em detrimento do outro. No entanto, outra situação que também pode decorrer da estigmatização é a contra-estigmatização. Esta se caracteriza como uma batalha na busca da reversão dos diferenciais de poder, fazendo com que os atributos considerados negativos sejam atenuados ou deixem de existir, passando a estabelecer um “[...] equilíbrio entre os diferenciais de poder [...]” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 25).

Antes de mais nada, vale ressaltar, assim como assinala Sobrinho (2009, p. 95), que:

À medida que toma os aspectos figuracionais como referência para análise e a compreensão dos diferenciais de poder nas interdependências humanas, ela [a sociologia figuracional] sinaliza a condição flutuante do poder, admitindo-o como uma ocorrência cotidiana, como algo próprio e inerente às relações humanas, que mantém vínculos estreitos às formas e modos pelos quais os indivíduos se relacionam.

Desta forma, a figuração estabelecidos-outsiders não é estática e perpétua, muito pelo contrário, ela é dinâmica e viva, se reconfigurando a cada referente de poder novo instaurado.

Sendo assim, quando analisamos a relação que se estabelecia entre intérprete e profissionais que atuavam na sala bilíngue, percebemos que a figuração que se fundava, em muitos momentos, era a do “nós” (professora bilíngue e

instrutores surdos) e a do “ele” (intérprete), o que ocasionava um movimento de afastamento entre tais profissionais.

Este movimento era tão latente que nem os momentos de café, que em tese deveriam ser momentos de descontração onde seria possível uma maior interface entre eles, tais profissionais faziam juntos. Um exemplo disso é que durante a pesquisa, ambos não aceitaram convites feitos por essa pesquisadora para irem fazer lanche juntos, o que sucedia era que quando o intérprete nos acompanhava no café, a professora bilíngue e os profissionais surdos não iam, mas quando o intérprete não estava, a professora bilíngue apreciava esse momento conosco e vice e versa.

É válido ressaltar que, assim como em Winston Parva, onde estabelecidos e outsiders trabalhavam conjuntamente nos mesmos espaços, fixando-se aí uma zona de convívio pacífico, o intérprete e demais profissionais da equipe bilíngue também não trocavam fagulhas no ambiente de trabalho. O que acontecia era aquilo que Elias e Scotson chamam de ato ideológico de evitação, a qual é muito visível em contextos de preconceito racial. A esse respeito Elias e Scotson (2010, p.32) dizem:

Parece que adjetivos como “racial” ou “étnico”, largamente utilizados nesse contexto, tanto na sociologia quanto na sociedade em geral, são sintomáticos de um ato ideológico de evitação. Ao empregá-los, chama-se a atenção para um aspecto periférico dessas relações (por exemplo, as diferenças na cor da pele), enquanto se desviam os olhos daquilo que é central (por exemplo, os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência).

Ao trazermos essa citação, não queremos insinuar a existência do preconceito racial no contexto pesquisado, mas sim destacar que a estratégia de “evitação”, utilizada por professora bilíngue, profissionais surdos e intérprete na escola, tenta desviar nosso olhar dos diferenciais de poder exercidos pelos membros da equipe bilíngue.

Inicialmente pode parecer exagerado relacionar a figuração estabelecidos-outsideres ao contexto relacional, intérprete e equipe bilíngue. Mas se nos

atermos a fazer uma reflexão sobre alguns pontos, perceberemos ser extremamente plausível tal analogia.

Considerando a sociodinâmica da estigmatização, parece-nos extremamente contundente o estigma lançado sobre o intérprete. Sobre este pesava a imagem de pessoa ausente; não participativa; descompromissada com o processo educativo da criança surda. Segundo os relatos do grupo “nós”, ele muitas vezes, chegava atrasado; ou estava fora de sala de aula não interpretando; e não se envolvia com os trabalhos da equipe bilíngue.

Chamamos a atenção, neste momento, que as colocações que foram feitas sobre o intérprete partem do princípio da necessidade de um comprometimento pedagógico do mesmo. Retornando à sociodinâmica da estigmatização, podemos afirmar que a medida utilizada para classificar a postura do intérprete como algo errado, foi o conjunto de conhecimentos pertinentes à prática de um educador. Na figuração estabelecidos-outsiders, esse conjunto de conhecimentos trata do referente de poder utilizado pelo grupo “nós”. Sendo assim, independente da formação do intérprete, que não é a de licenciado, torna-se extremamente inapropriado que ele não se interesse, ou não acompanhe com mais afinco a educação do aluno surdo. Contudo, vale lembrar que na política bilíngue municipal e no próprio decreto 5626/2005, a formação indicativa para o intérprete não é a de licenciado, o que faz com que as cobranças mencionadas acima se tornem incoerentes.

Conforme podemos perceber, os documentos mencionados acima, que estão entre os que dão base para a presença do intérprete na sala de aula, concebem o intérprete de forma asséptica, como um mero “transportador” de informações, não cabendo a ele, mas sim ao professor regente, a preocupação com o aprendizado do aluno, isso, por si só, já o respaldaria em suas ações tão criticadas pelo grupo “nós”.

Reportando-nos novamente aos tensionamentos entre o intérprete e o grupo “nós”, parece-nos que professora bilíngue e instrutores surdos discordam do que é proposto pelos documentos oficiais, trazendo para essa inter-relação um

outro referente de poder, que diz respeito àquilo que é da margem de segurança da professora bilíngue, ou seja, o saber pedagógico.

Observando a coesão do grupo “nós”, conforme destacamos anteriormente, tal grupo é configurado pela professora bilíngue e instrutores surdos. Semelhante aos moradores do local pesquisado por Elias e Scotson, que apresentavam uma coesão por serem moradores de longa data, a professora bilíngue e os instrutores surdos constituíam um referente de coesão a partir de seus trabalhos com o aluno surdo, os quais eram estreitamente ligados. Na política do município, conforme já foi informado, tanto um quanto outro têm a atribuição de ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução. Isso faz com que os mesmos se narrem em uma outra posição em relação ao intérprete.

Uma questão vem a tona, se pensarmos que, em nível de formação, o instrutor surdo está equiparado ao intérprete, já que este também não é licenciado. Na microesfera relacional da professora bilíngue e dos instrutores surdos a configuração era outra, permanecendo a professora bilíngue no lugar de estabelecido e o instrutor surdo passando a outsiders. É significativo mencionar, nessa altura, que nos estudos de Elias e Scotson (2000), ocupar o lugar de outsiders, na maioria das vezes, traz consigo uma negativa, porém, em determinadas situações a figuração estabelecido e outsiders pode apenas planificar as relações de poder que se estabelecem. Por isso, no caso mencionado a figuração desenhada não é considerada como algo ruim pelos instrutores, que aceitavam aquela condição para que na macroesfera relacional da escola, pudessem ocupar o lugar de estabelecidos juntos com a professora bilíngue.

E por fim, ponderaremos sobre o vínculo duplo que acarreta as tensões e fazem com que haja essa dinâmica ambivalente de figuração estabelecidos-outsideers, assim como citamos ainda a pouco.

Anteriormente, ao falarmos da relação do intérprete com a professora bilíngue e instrutores surdos, destacamos que a balança pendia para estes últimos,

uma vez que o referente de poder era o saber pedagógico. Todavia, na medida que o trabalho do intérprete é algo que tem importância para a equipe bilíngue, já que a afeta de tal maneira que desencadeia todo o processo de figuração estabelecidos-outsiders, o processo de vínculo duplo se configura.

Observamos que uma vez estabelecido o vínculo duplo, as tensões se recriam, novos referentes de poder são invocados e o desenho estabelecido-outsiders se reconfigura. No ambiente pesquisado, pôde-se perceber que em alguns momentos o intérprete lançava outras indagações que diziam respeito à performance em Libras da professora bilíngue, que segundo esse profissional não era fluente o suficiente para que fosse considerada bilíngue nos moldes que propõe o ideário da educação bilíngue. Dessa forma, o referente de poder instaurado era outro, trazendo a professora bilíngue para o lugar de outsiders e caracterizando o intérprete como estabelecido. Essa conjuntura, em muitos momentos, o deixava confortável para assumir posturas que, em outro cenário, o estigmatizava como faltar, chegar atrasado ou até mesmo se ausentar da sala de aula enquanto transcorriam as aulas.

Dessa forma, podemos observar uma espécie de mosaico de “sub-figurações” de poder, que ora coloca o intérprete como outsiders e o grupo “nós” como estabelecidos; ora aloca o intérprete na situação de estabelecido e a professora bilíngue como outsiders; ou ainda em outra figuração, dispondo a professora bilíngue como estabelecida e os instrutores surdos como outsiders. As figurações, na microesfera “Equipe Bilíngue”, não eram fixas, formando assim “sub-campos”, que instauravam diversos processos de estigmatização, os quais compunham os jogos de poder naquela realidade.

Notamos que todo esse aspecto figuracional, aliado às condições precárias de trabalho, causava impacto na atuação do intérprete, que em muitos momentos parecia estar desmotivado com seu trabalho. Ao falar sobre essa falta de motivação, o intérprete pontuou que a sensação que tinha era que seu trabalho não aparecia, que por mais que tentasse fazê-lo com seriedade, dificilmente era reconhecido. Ao ser perguntado se imaginava o motivo desse “não aparecimento” do seu trabalho, respondeu que como era um trabalho

pulverizado em várias salas e entre várias disciplinas, suas ausências eram muito mais notadas do que sua presença.

Voltando nossos olhos para o foco do trabalho de toda equipe bilíngue, o aluno surdo, e como este percebe o trabalho da equipe bilíngue, percebemos em conversas desenvolvidas entre esta pesquisadora os alunos, durante os momentos na sala bilíngue, que estes gostam muito do trabalho desenvolvido na sala bilíngue, por ali poderem, conforme disse um aluno, “aprender diretamente em língua de sinais”. No que diz respeito ao intérprete e sua atuação, os alunos lamentaram por não poderem contar com o intérprete em todas as aulas, mas afirmaram que o intérprete era uma pessoa legal, e que as vezes que ele se fazia presente em sala dava para aprender mais sobre o que o professor falava. Nesta medida, é possível notar que o relacionamento dos alunos com os membros da equipe bilíngue era bom.

Sendo assim, para melhor compreendermos as considerações feitas anteriormente, torna-se significativo relatarmos sobre as relações que se estabeleciam entre os profissionais que compõem a equipe bilíngue e seus desdobramentos na realidade da escola.

6.4 COMO OS GESTORES E PROFESSORES DA ESCOLA PERCEBEM O TRABALHO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Constatamos que, de certa forma, as relações que se estabeleciam entre intérprete e os demais membros da equipe bilíngue interferiam na maneira como os demais profissionais da escola viam o intérprete e seu trabalho. Porém, no contexto das relações de trabalho, outros elementos entravam em jogo produzindo novos tensionamentos.

Nos comentários feitos por gestores e professores a respeito do intérprete, identificamos algumas diferenças. Ao discorrer sobre o trabalho do intérprete, os comentários de pedagogos e coordenadores aproximou-se daqueles produzidos pelos membros da equipe bilíngue sobre o intérprete.

No decorrer das observações e durante as conversas com os profissionais da equipe bilíngue, questões como o constante atraso do intérprete, faltas injustificadas dele e a insistência por parte do mesmo em fazer pausas para ficar no computador, deixando assim diversas crianças surdas desassistidas enquanto isso acontecia, foram citadas como as causadoras de grande descrédito em relação ao seu trabalho. Percebemos que esse modo de ver o intérprete e o seu trabalho também estava presente entre pedagogos e coordenadores.

Essa constatação se tornou possível quando ouvimos os relatos desses a respeito do intérprete. Esses relatos aconteceram em momentos não sistematizados, como entrevistas, mas durante os interstícios de uma aula e outra, ou na sala dos professores durante o recreio dos alunos, ou ainda na hora da entrada dos alunos, enquanto os mesmos se organizavam nas filas.

A primeira fala, feita durante a pesquisa, que nos deu indícios sobre a imagem do intérprete envolveu uma das coordenadoras de turno. Nas primeiras semanas de observação, a coordenadora, ao perceber a presença recorrente dessa pesquisadora na escola, iniciou um diálogo no sentido de entender do que se tratava a pesquisa. Ao ser esclarecido que era sobre a atuação do intérprete teceu o seguinte comentário “Boa sorte, você irá precisar”. Essa fala, por si só, não diz nada, no entanto, acrescida das expressões faciais que a mesma fez, das expressões que outros professores faziam ao comentar sobre o intérprete e dos comentários insinuosos que os profissionais da escola faziam, suscitam tal indício de descrédito em relação ao profissional foco deste estudo.

A pedagoga externou sua posição, já nos primeiros contatos com a escola, quando buscávamos a viabilização desta pesquisa. Ao explanarmos sobre as intenções desta investigação, a pedagoga, no intuito de esclarecer como se dava a organização da escola, bem como o trabalho da equipe bilíngue, relatou muito superficialmente sobre como este se dava, atendo-se mais a pontuar quais eram os profissionais que a escola tinha. Nesse momento, ao falar sobre o intérprete, destacou que, para o quantitativo de alunos que a escola tinha, o

número de intérpretes não atendia,¹⁶ salientou, ainda, que acreditava na necessidade de alguns ajustes e esclarecimentos que deveriam ser feitos a respeito da atuação desse profissional, pois disse ter tomado conhecimento de algumas situações que não acreditava serem condizentes com a de um intérprete. Após ser interpelada sobre quais seriam, a pedagoga, procurando abrandar o rumo do assunto, disse se tratar de questões técnicas.

Contudo, ao apresentar as dependências da sala bilíngue e seus profissionais (já conhecidos por esta pesquisadora), percebeu a ausência do intérprete e questionou se o mesmo se encontrava na escola – a professora bilíngue disse que não o havia encontrado ainda, estabelecendo-se aí um breve silêncio mútuo entre as profissionais, que se entre olharam. Esse olhar, embora curto, parecia denunciar algo inapropriado. Prosseguindo, a pedagoga apresentou a professora bilíngue e se ausentou da sala deixando esta pesquisadora conversando com a professora.

Constatamos, na fala de pedagogos e coordenadores, uma tensão na relação com o intérprete, que parece estar relacionada ao não cumprimento daquilo que se imagina ser sua tarefa do intérprete. Apesar de identificarmos na fala de alguns gestores uma crítica, ainda que velada, ao trabalho do intérprete, não tivemos notícia, no período da pesquisa, de conversas e reuniões entre equipe gestora e equipe bilíngue para avaliar o trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, era perceptível que as ações realizadas na sala bilíngue acontecia de maneira desassociada das ações da escola, caminhando, no período observado, paralelamente a tudo que se desenvolvia na escola. Era aquilo que se pode chamar de “apêndice da escola”.

No que se refere aos comentários dos professores, outros elementos são apontados como foco de tensão. Enquanto os gestores, que estão preocupados com a organização geral do trabalho na escola, apontam aspectos referentes, principalmente, à pontualidade e à assiduidade, os

¹⁶ Vale lembrar que, nesse período da pesquisa, havia dois intérpretes, um todos os dias da semana e outro que cumpria dois dias na semana.

professores chamam atenção para a não presença desse profissional em todas as aulas e para a política de inclusão.

Uma fala a respeito do intérprete foi feita pela professora de Ciências, que, em um momento em que os alunos faziam atividades, disse que achava uma covardia o aluno não estar com o intérprete em todas as aulas, salientando que se sentia muito mais confortável quando o surdo tinha as explicações do intérprete, pois assim percebia que o aluno surdo estava assistido. Contudo, fez o seguinte comentário: “pena que não é sempre que se pode contar, né?”, logo sendo interrompida por uma aluna de outra turma que a chamou à porta.

Em uma outra oportunidade, a professora de Geografia, durante o recreio na sala dos professores, ao conversar com a pesquisadora sobre o aluno surdo da sétima série, ponderou sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais. Disse achar bem complicado a forma como a inclusão é feita nas escolas. Apontou que, muitas vezes, os alunos são matriculados na sala de aula, aprendem pouco do que é ensinado pelos professores, mas disse que “as coisas que não prestam eles aprendem rapidinho com os colegas”. Demonstrou-se resignada com essa situação, quando fez o seguinte comentário “Mas não tem jeito, é a política do MEC. Inclusão, inclusão e inclusão. A gente é quem tem que se virar”. Intencionando chegar até o intérprete, comentamos com essa professora que, no que tange ao surdo, “pelo menos tem o intérprete”. A professora não aparentando tanto entusiasmo concordou encerrando o assunto com um “é... pelo menos.”

O professor de Matemática, por sua vez, salientou que trabalha há anos nessa escola, inclusive no noturno, que, conforme foi relatado anteriormente, tem tradição no ensino de jovens e adultos surdos. Dessa forma, relata que aprendeu alguns sinais como os de menor, maior, igual, diferente, certo e errado, os quais o ajudam na hora de ensinar, principalmente, porque o intérprete, segundo o professor, é figura rara nas aulas. Ao ser perguntado sobre o porquê do intérprete ser raro nas aulas, o professor disse não saber muito bem, mas relativizou dizendo que, às vezes, o intérprete fica na aula de Matemática, mas na maioria das vezes não.

A fala dos professores evidencia que o intérprete que atua nessa escola, no turno vespertino, não está dando conta da demanda: o intérprete é “figura rara” nas aulas, é alguém com quem “não se pode contar sempre”.

No que se refere, especificamente, ao trabalho desenvolvido por ele, apenas a professora de Ciências fez um comentário, apontando que se sentia muito mais confortável quando o aluno surdo tinha as explicações do intérprete.

Nos comentários dos professores, o elemento de tensão diz respeito às condições em que a política de inclusão de sujeitos surdos no ensino comum se efetiva: não há intérpretes para todos os alunos surdos da escola.

Torna-se notório, por meio das falas dos profissionais mencionados, que o afastamento entre aqueles que trabalham na sala bilíngue e o intérprete, de alguma forma, é refletido em toda escola. Mesmo sem termos a clareza se o descrédito em torno do intérprete parte da sala bilíngue ou da sala dos professores, podemos observar aí algumas figurações de poder que se estabelecem, as quais certamente interferem no bom desempenho do intérprete no contexto da mediação pedagógica.

6.5 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE

Para falarmos da atuação do intérprete, faz-se necessário, antes, registrar o caminho percorrido até se chegar aos momentos em que se observou essa atuação. Inicialmente, nas primeiras visitas de inserção no campo, a escola contava com dois intérpretes no turno vespertino. Um que cumpria 30 horas semanais naquela escola e um outro que fazia extensão de carga horária, perfazendo somente 12 horas lá, ou seja, 2 dias na semana, mas no início do mês de julho, por razões pessoais, este último pediu cancelamento de sua extensão.

Buscando observar o trabalho do intérprete neste espaço, adentramos na sala da sétima série. A opção por somente essa turma justifica-se na medida em

que ficou expressa a impossibilidade da pesquisadora transitar de sala em sala. Segundo a argumentação apresentada pelo corpo técnico, a presença de uma pessoa estranha em diversas aulas poderia interferir no andamento das aulas de diversas séries.

Em muitos momentos, pela própria organização da escola, que, como já foi dito anteriormente, tem salas temáticas, a localização do intérprete poderia dificultar a pesquisa, pois seria necessário ir de sala em sala, em alguns momentos, interrompendo aulas, para encontrá-lo. Dessa forma, a pesquisa começaria a se tornar um empecilho para alguns professores e alunos. Diante desse contexto, optou-se por acompanhar o trabalho do intérprete em uma única sala, a da sétima série. Nesta, encontrava-se matriculado um aluno surdo e na sala havia 34 alunos matriculados, os quais apresentavam idades variadas, entre 12 e 16 anos.

O aluno surdo, que tinha 16 anos, era o mais velho da turma, contudo não aparentava, pois sua estatura física era equiparada a de alguns alunos da sala. Os alunos, de maneira geral, eram atentos às aulas. Entre uma brincadeira ou outra, o aluno surdo sempre estava inserido, muito embora ele fosse considerado pelos colegas como um aluno reservado. Como é comum na adolescência, o aluno surdo tinha dois colegas ouvintes que eram mais chegados. Um deles, de vez em quando, tentava conversar em língua de sinais com ele, recorrendo em muitos momentos à datilologia.¹⁷ O outro, por sua vez, atinha-se a comunicar-se com o colega surdo por meio da articulação oral das palavras.

O entrosamento entre os alunos citados era bom e, por vezes, eles se articulavam para implicar, de forma saudável, com outros alunos. O entendimento entre eles acontecia, também, no desenvolvimento das atividades escolares. Na relação entre eles havia a colaboração dos ouvintes em alguns momentos, mas estes não executavam as atividades por ele. Em

¹⁷ É a configuração de letras do alfabeto com as mãos, comumente conhecida como alfabeto manual. Trata-se de um empréstimo linguístico da língua portuguesa e não se configura como a língua de sinais propriamente dita.

momentos em que houve a ausência do intérprete, os colegas ouvintes se constituíam como uma “rede de apoio”, passando as coordenadas do que era para ser feito e até mesmo respostas de atividades em alguns momentos. Todavia, vale ressaltar que o aluno surdo era tido como muito esforçado, tímido e educado pelos professores. Na disciplina de Matemática, por exemplo, ele era considerado como um dos que mais sabia.

Por razões que já explanamos anteriormente, quando tratamos da organização da escola, o intérprete não esteve a todo momento na sala de aula da sétima série pesquisada. Dessa forma, os momentos observados neste estudo compreenderam algumas aulas espaçadas em que o intérprete esteve presente.

6.5.1 Possibilidades de planejamento para o trabalho de interpretação das aulas

Conforme Saviani (2003) aponta em seu estudo, todo trabalho, inclusive os realizados na realidade escolar, têm uma intencionalidade. Esta, para ser alcançada, depende de uma organização, sistematização e planejamento das ações. Nesse contexto, o planejamento das atividades educativas torna-se fundamental para que se alcance os objetivos propostos em cada conteúdo contemplado no currículo.

Ao alinharmos tal centralidade do planejamento das ações pedagógicas, com o trabalho desempenhado pelo o intérprete educacional, destaca-se a importância do planejamento deste. Conforme apontamos anteriormente, quando tratamos da política concernente ao intérprete educacional e dos estudos que tratam dele, a viabilização do planejamento do intérprete junto aos professores regentes é de grande importância.

Até mesmo no município pesquisado, onde o intérprete é contratado no cargo administrativo, há apontamentos, ainda que de forma superficial, para que este profissional busque estar junto ao professor, inclusive nos momentos de planejamento, participando assim deste.

Entretanto, no contexto observado, de acordo com o que já salientamos, as condições de trabalho para que o intérprete realizasse esse planejamento não eram providas de maneira tranquila. Nem junto à equipe bilíngue, em decorrência das tensões e afastamentos existentes, nem junto ao professor regente, pela escassez de intérpretes e dinâmica estabelecida nas séries finais do ensino fundamental.

Apesar disso, pudemos observar, em alguns momentos, que o intérprete observado buscou se organizar para melhor interpretar as aulas. Um desses episódios foi o que ocorreu durante uma tarde de terça-feira, quando, ao ir ao banheiro dos professores, esta pesquisadora avistou o intérprete frente ao computador da sala dos professores. Intrigada e buscando compreender melhor tal situação, a pesquisadora achegou-se ao intérprete e, durante uma conversa com ele, pôde perceber que o mesmo estava com um caderno, no qual ele havia anotado algumas temáticas de assuntos que foram ensinados nas aulas que ele interpretou. Havia nesse caderno, também, algumas orientações que eram dadas ocasionalmente por alguns professores. Falando sobre o que ele estava fazendo ali, o intérprete relatou que estava tentando melhorar sua interpretação em algumas aulas. Ele estava mediante as anotações que fazia no seu caderno, tentando compreender alguns conceitos que seriam desenvolvidos na aula de geografia da quinta série.

Essa estratégia de planificar os conteúdos interpretados no caderno é algo bem inusitado, e demonstra uma tentativa, por parte do intérprete, de organização e planejamento de suas atuações. Ao mostrar como se dá esse seu momento de planejamento, o profissional mostrou um CD-ROM do projeto Pitangui,¹⁸ o qual ele utiliza como fonte para alguns sinais, léxicos que ele desconheça. Revelou, também, que dicionários impressos e virtuais também são utilizados nessa busca de antever léxicos e conceitos que poderão ser utilizados em sala pelo professor.

¹⁸ Este projeto consiste na distribuição gratuita, pelo MEC, de livros didáticos, de primeira a quarta série, acompanhados de CD-ROM, que contém explicações pontuais em Libras de alguns conceitos que são trabalhados no material impresso.

Tal situação nos mostra quão o planejamento do intérprete é importante, e o quanto ele pode ser potencializado se for realizado em conjunto com o professor regente, pois, se além de procurar em dicionários e CD-ROM'S, ele tivesse a oportunidade de conversar com o professor regente para tirar eventuais dúvidas e, principalmente, entender quais os objetivos desejados pelo professor em cada aula, o intérprete poderia organizar sua interpretação para auxiliá-lo no alcance desses objetivos.

Para termos uma dimensão do quanto potencializado pode ser a interpretação, quando o intérprete tem ciência dos objetivos elencados pelo professor, traçaremos aqui um comparativo. Tomemos como exemplo a leitura, em voz alta, de um texto por qualquer pessoa. Quando o contato que se tem com esse texto é o primeiro, as informações, na maioria das vezes, podem ser lidas de maneira truncada. Por que isso acontece? Porque não se sabe qual a intenção daquele texto. Afirmções importantes podem ser passadas sem o devido destaque, ao passo que, se o texto já for de conhecimento do leitor, esses lapsos tendem a diminuir substancialmente.

O mesmo movimento pode se estabelecer numa aula em que o intérprete não sabe quais são as reais intenções do professor ao tecer um ou outro comentário. Essa interpretação pode ser passada de forma truncada e sem o devido enfoque. Contudo, numa aula em que o intérprete sabe quais são os objetivos do professor, a interpretação torna-se mais eficiente, pois ele irá organizar previamente sua interpretação, buscando dar o sentido desejado pelo professor regente.

Contudo, situações de planejamento como a que presenciamos no lócus pesquisado, configuram-se em situações atípicas por dois motivos já apontados anteriormente neste estudo. O primeiro diz respeito à própria política do município que contrata o intérprete como auxiliar administrativo, não cabendo a estes momentos de planejamento. O segundo relaciona-se a com a escassez de profissionais, fazendo com que momentos como esse sejam

considerados como luxo, supérfluo, uma vez que há tantos alunos, em séries diferenciadas, que demandam do trabalho do intérprete.

A viabilização do planejamento do intérprete junto ao professor, uma vez que a proposta inclusiva é a que está em voga, é algo que deve ser defendido e buscado nas organizações políticas da Secretaria de Educação, pois não favorece somente a organização da interpretação, como também pode potencializar a faceta mediadora que o intérprete adquire na realidade educacional.

6.5.2 Metodologias de ensino e o trabalho de interpretação

Ao observarmos o trabalho do intérprete educacional durante esse estudo, pudemos perceber que a atuação do intérprete é em grande parte, moldada a partir das metodologias utilizadas pelos professores regentes ao conduzirem suas aulas. Diferentes metodologias suscitaram do intérprete, estratégias de atuação diferenciadas. Frente a isto, descreveremos a seguir essas situações que serão analisadas sob duas perspectivas. A primeira, ainda neste subtópico, demonstrará a atuação do intérprete em função das metodologias de ensino adotadas pelos professores. A segunda, no subtópico seguinte, indicará a faceta mediadora do intérprete educacional nas relações de conhecimento.

A primeira observação da atuação do intérprete em sala de aula, se deu durante a disciplina de história e o tema era “fuga da família real para o Brasil colônia”. A dinâmica estabelecida foi, cada aluno que era designado pela professora, iria ler alguns parágrafos sendo interrompido pela mesma para uma explanação daquilo que havia sido lido. Enquanto a professora organizava os alunos para fazerem a leitura, o intérprete chegou na sala, cumprimentou a turma com um boa tarde e posteriormente saudou o aluno surdo. Conversou rapidamente com ele, se ambientou sobre o que iria ser tratado na aula, anotou em um caderno que trazia consigo, pegou uma cadeira para sentar e se posicionou de costas para o quadro, na lateral posterior à carteira onde estava o surdo. Assim que uma aluna foi designada a ler, ele começou a realizar a interpretação.

Conforme já informamos neste estudo, há duas formas de interpretação, a consecutiva e a simultânea (PAGURA, 2003). A utilizada pelo intérprete nessa aula foi a simultânea, de modo que ao mesmo tempo que os alunos liam ou a professora explicava o intérprete repassava as informações para a língua de sinais.

Voltando a falar sobre o que foi observado na atuação do intérprete na aula de história, que neste dia era geminada¹⁹, pudemos perceber que o mesmo permaneceu na aula até o fim da leitura e da explanação, o que durou um pouco mais que uma aula. Após esse momento de explicação da matéria, a professora orientou aos alunos a copiarem as perguntas e fazerem o exercício sobre essa temática que estava no livro. Assim que o aluno começou a copiar as questões, o intérprete se ausentou da sala e não voltou mais neste dia.

Acreditamos, que por conta da grande necessidade do mesmo intérprete em diversas salas, no mesmo horário, a opção do intérprete nesse momento se deu para que ele pudesse desempenhar, mesmo que de forma fracionada, algum trabalho interpretativo em outra sala. Contudo, embora se possa pensar que a saída do intérprete nessa altura da aula não apresentasse tanto prejuízos ao aluno, uma vez que o mesmo estava encaminhado em suas atividades, podemos problematizar tal situação, pois a realização da atividade ainda fazia parte do processo de assimilação dos conteúdos, e o aluno surdo, nesse contexto poderia precisar tirar dúvidas ou demandar uma maior atenção do professor. Isso só poderia ser percebido na medida que professor e aluno surdo partilhassem, aquilo que Bakhtin (2006) chama de signo linguístico, mas como essa não foi a realidade da situação observada, seria desejável que o intérprete estivesse presente em todo momento da aula.

Tomando como base o próprio documento da Proposta Bilíngue do Município (VITÓRIA, 2008), o princípio norteador dessa política é bilíngue e inclusivo.

¹⁹ Este termo “aula geminada” indica a ocorrência duas ou três aulas, sem interrupção, em um mesmo dia letivo.

Contudo, é importante reiterarmos o questionamento sobre o que a secretaria deste município está entendendo como “Bilíngue” e “Inclusivo”.

Ainda que considerássemos a proposta bilíngue nas salas de aula apenas como uma “transposição” da língua de sinais para o português e vice versa, o que para nós é questionável, entendemos que, nessa escola, município atende à política bilíngue de forma extremamente precária. Esta noção de transposição de línguas na sala, conforme pudemos perceber quando apresentamos o documento “Educação que nós surdos queremos” de 1999 e os “Estudos Surdos em Educação”, não está em concordância com o que é defendido pela própria comunidade surda, pois, como vimos, nessa perspectiva a língua de sinais não seria uma espécie de apoio, ou adaptação, que torna possível o acesso do surdo aos conteúdos da escola regular. Para além disso, ela assumiria a função de língua de instrução, através da qual todos os conhecimentos, valores e hábitos seriam passados.

Estes conhecimentos, valores e hábitos, que Saviani (2003) destaca como o currículo escolar, partiriam, numa perspectiva Bilíngue, da visão do respeito às singularidades do sujeito surdo. Ao destacarmos aqui a singularidade, não estamos nos referindo à noção de “especial” ou “deficiente” ainda muito presente na educação especial, mas sim à marca da produção cultural do sujeito surdo. A compreensão reduzida do que é Educação Bilíngue que se revela na proposta do município pesquisado para essa escola infere diretamente na forma como o intérprete vai ser inserido no contexto educacional, pois conforme pudemos ver anteriormente, na passagem que descreve sua atuação na aula de História, ele tem trabalhado na perspectiva de apagar incêndios. Sua atuação pode ser comparada, nesse contexto a dosagens farmacológicas que ministradas na hora certa prometem eliminar a chaga.

Em outro dia, a inserção do intérprete na sétima série aconteceu no primeiro horário, na aula de ciências. O intérprete chegou alguns minutos atrasado, mas a turma ainda estava se acomodando. A temática desenvolvida na aula era sistema reprodutor e para isso, a professora lançou mão de gravuras. Tais

gravuras encontravam-se numa espécie de banner e representavam o sistema reprodutor masculino e feminino. Numa aula extremamente agitada, em que os alunos demonstravam um certo frisson, a aula transcorreu sendo interpretada simultaneamente, mas diferente de antes, o intérprete se posicionou de pé, próximo ao banner, apontando, quando necessário a sua interpretação, para locais na gravura. Nessa aula, em muitos momentos os alunos ouvintes ficavam atentos ao intérprete, principalmente para perceberem sinais relacionados a alguns órgãos. O aluno surdo, diante de tal aula, fez uma pergunta para o intérprete sobre o porquê do órgão genital masculino ficar enrijecido fisiologicamente falando. Tal pergunta foi feita pelo surdo de forma bem discreta, e porque não dizer, “cochichada” . O intérprete disse que pararia a aula e faria a pergunta ao professor, contudo o surdo pediu que ele não fizesse isso. O intérprete respeitou o pedido do surdo.

Nos momentos finais da aula, quando a professora estava sentada em sua mesa o intérprete buscou equacionar a dúvida do aluno chegando junto a mesa da professora, solicitando ao surdo também se aproximasse. Tão logo isso aconteceu ele fez aquela pergunta. Quando a professora respondeu, ele situou o aluno sobre o que se tratava e interpretou a explicação da professora. Os alunos que sentavam próximo à mesa da professora perceberam do que se tratava a pergunta, mas a sala estava muito agitada com a proximidade do fim da aula, assim esse movimento não trouxe grande consternação ao surdo.

Interessante notar que, devido ao fato da aula contar com recursos visuais, o posicionamento do intérprete sofreu alteração, deixando de estar sentado para posicionar-se à frente. Sobre o local que o intérprete ocupa em sala, Lacerda, aponta que:

Seu posicionamento difere nas aulas expositivas, atividades em grupo, atividades de laboratório, aula de artes exigindo rearranjos e novos modos de organização do espaço escolar que pretende a inclusão de um aluno surdo com seu intérprete (LACERDA; GOES 2002, p. 124).

Vale pontuar que recursos visuais além de auxiliar na interpretação das aulas para o aluno surdo, também enriquece a aula para os alunos ouvintes, fazendo com que a mesma se torne mais atrativa para todos.

Num outro dia durante a aula de matemática, em que o conteúdo trabalhado era equação do primeiro grau com incógnita, o intérprete se fez presente e no desenvolvimento da aula, ele fez a opção de uma interpretação consecutiva, na qual somente ao fim da explanação do professor ele repassava aquilo que havia sido dito.

Embora não haja estudos que demonstrem se tratar de uma prática, pudemos perceber que o tipo de interpretação é algo que está extremamente relacionado com a dinâmica e metodologia que cada professor utiliza em suas aulas. Como nesse caso o professor só tinha condições de explicar o conteúdo ao mesmo tempo em que resolvia a equação no quadro, a realização da interpretação simultânea não seria eficaz, pois ou o aluno olharia para a interpretação ou voltaria sua atenção para o que estava sendo escrito no quadro, sendo assim a sensibilidade de saber optar pela melhor forma de interpretação foi fundamental.

Essa forma de interpretar, em muitos momentos, se assemelhou com uma explicação individual, pois o intérprete sentou-se ao lado do aluno, refazendo o que foi explicado, passo a passo em língua de sinais. Contudo, é interessante observar que em muitos momentos o professor prosseguia com a aula e o intérprete ainda estava trabalhando a equação anterior. Esse movimento só não causou perda de conteúdo porque para cada nova regra que ia ser explicada o professor passava duas equações, de modo que durante a resolução da primeira, o intérprete esperava o aluno acompanhar visualmente a explanação do professor e quando partia-se para a segunda equação o intérprete fazia a interpretação da primeira, chegou a ter momentos que o aluno compreendia logo o que era passado somente vendo o professor resolver no quadro, dispensando assim a interpretação.

Tomando como base esse contexto, podemos compreender que a atuação do intérprete educacional se configura como trabalho educativo (SAVIANI, 2003), visto que ele tem a responsabilidade de intercambiar, associado ao professor, os conhecimentos e valores que compõem o currículo da escola.

Abrindo um parêntese dentro dessa discussão, chamamos atenção para aquilo que já mencionamos anteriormente, a não existência da formação específica de intérprete educacional. Mesmo o decreto 5626/2005, descreve a formação deste como algo mais generalista, que tem um enfoque muito maior nas questões linguísticas, o que de certa forma acaba por centrar a preocupação nos pontos linguísticos da tradução/interpretação. Os intérpretes que atuam na educação acabam tendo uma grande influência desse tipo de visão, o que faz com que suas ações sejam mais prescritivas, preocupando-se muito mais em como passar em língua de sinais um ou outro conceito, do que com o aprendizado do aluno em si.

Em sua atuação no ambiente escolar, cujo objetivo, historicamente é a transmissão e apropriação de conhecimento, o intérprete tem como foco o processo de interpretação. Não estamos advogando aqui, que na formação do interprete não sejam necessários conhecimentos específicos da área da interpretação, nem tão pouco que a proficiência do intérprete seja algo secundário. Ao contrário, ressaltamos que esse tipo de conhecimento são o mínimo que o intérprete educacional deve apresentar. Um intérprete educacional, além de saber bem as línguas que irá intermediar, além de conhecer os processos interpretativos, deve também, familiarizar-se com as questões pedagógicas.

Voltando a nos remetermos às observações, em um dia em que o aluno da sétima série não foi à aula acompanhamos a atuação do intérprete em outra sala, a de sexta série. Nesta, como dissemos anteriormente, também havia um aluno surdo de dezessete anos. O perfil deste aluno, por sua vez, diferenciava-se e muito do outro aluno observado. Era um aluno bem extrovertido, brincava muito durante as aulas, era tido entre os colegas como aquele que sempre se dava muito bem com as meninas pois, aparentemente, ele gostava

constantemente se aproximava delas e era tratado muito bem, inclusive sendo ajudado por elas no desenvolvimento de algumas atividades em sala. Na ótica de alguns professores ele era desinteressado, bagunceiro e tinha muita dificuldade em compreender o conteúdo.

A observação do trabalho do intérprete nessa sala se deu somente na aula de ciências, a qual tratou de micro-organismos. O decorrer da aula transcorreu de forma que a professora efetuou explicações sobre o tema através de uma metodologia que classificamos como expositiva. Seguindo os tópicos do livro didático, a professora fazia breves explanações oralmente. O tom da sua fala sugeria que esta explicação se tratava de uma retomada do assunto. Aparentemente, nas aulas anteriores essa temática já havia sido tratada.

Neste contexto, o intérprete estava sentado na frente do surdo, de costas para o quadro e como não podíamos deixar de observar, vestindo uma camisa quadriculada. O mesmo repassava, simultaneamente, as explicações dadas pela professora de ciências até que em um determinado momento da aula, em que se trabalhava um texto complementar do livro didático, foi pedido que os alunos escrevessem uma redação falando sobre automedicação e seus riscos.

O aluno surdo, por sua vez tentou de todas as formas não realizar tal atividade, assim como ele, muitos alunos ouvintes também se esquivavam de escrever o texto. Contudo em alguns momentos o intérprete o inquiriu sobre a execução da atividade e o aluno disse que estava pensando, mas logo em seguida começou a brincar com os colegas, mexer com as meninas, até que novamente o intérprete o pressionou, e ele não teve outra alternativa a não ser escrever o texto.

Na realização desta atividade de texto, o aluno surdo teve dificuldades em desempenhá-la, uma vez que o seu nível de proficiência no português era parco. O aluno ficou estagnado durante alguns minutos e o intérprete propôs a seguinte dinâmica para que ele conseguisse escrever; o aluno falava em libras o que queria expressar, e o intérprete lhe passava através da datilologia as palavras em português e o aluno as registrava. Dessa forma o aluno conseguiu

avançar algumas linhas, mas o texto ficou curtíssimo, compreendendo um parágrafo de quase cinco linhas, as quais foram escritas na estrutura da língua de sinais.

O papel desempenhado pelo intérprete nesse momento foi o de uma espécie de “dicionário humano”, o que não causa estranheza se pensarmos que a função do intérprete também tem a faceta de intercambiar os sentidos entre a língua portuguesa e a Libras, contudo, se pensarmos no quão proveitoso tal ação foi, chegaremos a pelo menos uma assertiva, a de que, na maioria das vezes, a dificuldade do surdo não está em entender ou falar sobre um determinado conteúdo, mas o problema reside em fazê-lo na língua portuguesa, o que está estritamente relacionado com a prática de leitura e escrita. A esse respeito, Karnopp, ao tratarem do aluno surdo, dizem que

O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem. (KARNOPP; 2002, p. 35).

Essa situação descrita pelas autoras, enquadram o surdo em uma situação semelhante a de um estrangeiro, que foi o que vimos no contexto descrito logo acima. Diante disso tudo, podemos analisar sobre a necessidade da escola que tem alunos surdos e intérpretes de Libras adotarem medidas avaliativas, bem como aplicarem exercícios, que levem em consideração essa condição de “estrangeirismo” do aluno surdo. Pois como pudemos observar somente a inserção do intérprete não garantiu que o aluno surdo externasse, no mesmo tempo que foi destinado ao aluno ouvinte, suas opiniões em língua portuguesa escrita.

Ainda nos atendo a esse dia observado, não podemos deixar de tecer algumas considerações a respeito da vestimenta do intérprete. Conforme descrevemos anteriormente, o intérprete trajava uma camisa quadriculada, o que segundo o código de intérprete (Quadros, 2003) é inapropriado, pois polui a visualização dos sinais, sendo mais adequado uma roupa lisa e de cor discreta, a qual deve se contrapor ao tom de pele do intérprete. Mesmo cientes que a interpretação em sala de aula tem um característica de maior pessoalidade (Pagura, 2010), o

que, talvez, pudesse suscitar a dispensa de certos protocolos, torna-se importante ressaltar que o quesito vestimenta, para o profissional intérprete de libras, traz consigo, também, a busca de uma legitimação do profissionalismo dessa categoria. Assim como o enfermeiro, o médico e o advogado têm vestimentas que o caracterizam e lhe conferem uma identificação, da mesma forma deve ocorrer com o intérprete de libras, independente do contexto em que ele esteja inserido.

Falando ainda sobre a atuação do intérprete, podemos pontuar aqui alguns outros momentos que não envolveram a sala de aula diretamente, mas que não deixam de contribuir, e muito, com a reflexão acerca da atuação desse profissional.

Um desses momentos foi a presença e participação do intérprete na comemoração do dia das crianças, que teve como momento culminante o passeio das turmas ao cinema. A cada dia duas turmas iam ao cinema assistir o filme infanto-juvenil “O último mestre do ar”. No dia designado à turma observada, também foi a turma da sexta série que tinha um surdo. Ao chegar no local, descobriu-se que o filme era dublado e por se tratar de um filme a interpretação seria inviável, uma vez que ou os alunos observariam o que se passava no filme ou olhariam para a interpretação. Outro agravante seria a falta de luminosidade que tornaria impossível a visualização.

Diante disto tudo, a postura adotada pelo intérprete foi a de assistir o filme junto com os alunos. Na volta para escola, no ônibus que trazia os alunos, intérprete e surdos conversavam de maneira descontraída sobre o filme.

Esta atuação do intérprete, embora possa ser facilmente confundida com um momento de pura descontração, não podemos perder de vista que, ela se revela como uma estratégia que este profissional lançou mão, tendo em vista as condições de trabalho que encontrou no cinema.

Para finalizarmos a discussão proposta para este momento, pontuamos que o trabalho do intérprete foi moldado de acordo com a realidade de cada aula.

Para algumas proposições didáticas lançadas pelo professor a melhor solução encontrada pelo intérprete foi a interpretação simultânea, semelhante àsquelas utilizadas em palestras e conferências. Já em outras situações, a atuação do intérprete assume outras características que o implicaram nas relações de conhecimento do aluno.

Se olharmos tais atuações sob a ótica dos estudos da interpretação, que nos foi apresentado por Pagura (2003), perceberemos que em certos momentos o intérprete educacional lança mão das estratégias da interpretação de conferência, em outros de interpretação comunitária. A escolha de qual forma de interpretação ele utilizará, conforme vimos nas observações desse estudo, é determinada pela metodologia utilizada pelo professor regente. Pelo que pudemos perceber, quanto mais expositiva a aula, a interpretação tende a ser de conferência, ao passo que quanto mais as aulas tiverem outras proposições metodológicas, a interpretação se aproximará da interpretação comunitária.

Contudo, se olharmos as interações em sala para além das relações estabelecidas nos estudos da interpretação, iremos perceber as mediações empreendidas, as quais são efetuadas não só pelo professor como também pelo intérprete. Para falarmos do trabalho mediador do intérprete, partiremos então para o próximo subtópico.

6.5.3 O trabalho mediador do intérprete educacional nas relações de conhecimento

Buscando ampliarmos um pouco mais a discussão a respeito da atuação do intérprete, neste momento, nosso olhar vai voltar-se novamente para os eventos apresentados no item anterior, mas, dessa vez, o analisaremos na perspectiva da mediação, principalmente a mediação semiótica.

A mediação semiótica, conforme vimos anteriormente (VIGOTSKI 2000), relaciona-se com a interação dos sujeitos através das representações simbólicas que os signos linguísticos proporcionam, os quais possibilitam, entre outras coisas, a consolidação das funções psicológicas superiores.

O primeiro evento sobre o qual iremos descortinar algumas considerações, ocorreu no primeiro dia de efetiva observação em campo, e que não foi descrito anteriormente por ter ocorrido fora da sala de aula. Ao adentrar os portões da escola, ouvimos o sinal da entrada e entre uma criança e outra que corria para chegar ao pátio foi observada a organização da entrada, que acontecia por meio das tradicionais filas, separadas por séries e turmas. À frente, estava a coordenadora da escola, que ao microfone dava alguns informes. Ao seu lado, devidamente posicionado, estava o intérprete que, simultaneamente, repassava as informações em Libras. Entre tantas crianças, identificamos dois alunos surdos que estavam em filas paralelas e, uma vez ou outra, conversavam em língua de sinais. Após dados os recados, a coordenadora iniciou a oração do Pai Nosso, que também foi interpretada para Libras.

Através desse contexto, pudemos perceber que a escola buscou imprimir nos seus alunos valores cristãos. A despeito do princípio de escola laica, que é fundamentado no artigo 19, inciso I da Constituição Federal, que diz:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (BRASIL, 1988).

Não alheio a toda essa intencionalidade da escola, o intérprete ao fazer a interpretação auxiliou na difusão do ideal cristão, o que nos remete ao fato de que a atuação do intérprete não foi, meramente, a transposição de ideias de uma língua para outra. Mais que isso, este profissional esteve, e está, totalmente imbricado na formação do caráter e dos valores dos alunos surdos. Fica evidenciado que em sua atuação no âmbito educacional, o intérprete fazendo-se valer das mediações semióticas, contribui para que se passe uma série de valores para o aluno surdo.

Na busca de adensarmos essa discussão sobre o papel da educação, encontramos em Brandão alguns apontamentos, os quais dizem que:

O corpo profissional de especialistas do ensino tende a dividir e a legitimar divisões do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos e graus do saber da cultura, quanto algumas formas e recursos próprios de sua difusão (BRANDÃO, 1993, p. 33).

Desse modo, ratificamos as considerações feitas logo acima, chamando a atenção para o fato de que a educação não é imparcial, nem tão pouco a interpretação realizada pelo intérprete nesse contexto. Sendo assim, a própria descrição de como deve ser a atuação do intérprete, que consta no documento que versa sobre a política do município, já citado anteriormente no item “A proposta bilíngue do município para educação de surdos”, não contempla a real dimensão do papel do intérprete, pois limita as atribuições deste à característica de mediador comunicativo do aluno surdo com os ouvintes que o circundam.

Uma outra aula em que podemos destacar o trabalho mediador do intérprete foi a aula de Ciências, mais especificamente aquela em que foi trabalhado o sistema reprodutor humano. O fato de o intérprete não ter interpretado imediatamente a pergunta do surdo poderia ser considerado por alguns como antiético, pois na publicação que comentamos anteriormente, "O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa", distribuído pelo MEC, nos diz que:

De modo geral, aos intérpretes de língua de sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois dessa forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado. (QUADROS, 2003, p. 63).

Contudo, reafirmando aquilo que já foi destacado anteriormente, a relação que se estabelece entre intérprete e surdo no contexto educacional é bastante peculiar e, dessa forma, a atitude do intérprete se tornou extremamente cabível, uma vez que, se ele tivesse se comportado diferente, interpretando a pergunta simultaneamente, poderia causar constrangimento ao aluno surdo que, por sua vez, poderia não mais externar questionamentos por acreditar que seria “delatado” pelo intérprete.

Faz-se necessário lembrar que a presença do intérprete na escola objetiva, entre outras coisas, a efetiva participação deste no processo de ensino-aprendizado, sendo assim um bloqueio do aluno surdo em relação ao intérprete, caso o mesmo o expusesse na situação descrita acima, poderia ser desastroso no que tange ao objetivo mencionado.

Cabe ainda enfatizar que, frente à situação exposta acima, o intérprete comportou-se como um mediador do conhecimento para o aluno surdo. Relembrando o que Góes (1997) nos aponta, quando fala sobre o modelo SSO (Sujeito Cognoscente – aluno; Sujeito Mediador – professor; e Objetos – conhecimento), percebemos que o intérprete, dentro do contexto elucidado acima, ocupa um lugar semelhante, ou “ao lado”, do professor nas relações de aprendizagem. Isso, porque nesse contexto esse profissional agiu como corresponsável pelo processo de construção do conhecimento da criança surda, o que nos remete aos apontamentos trazidos por Tuxi (2008) e Martins (2008). Estas autoras, em seus estudos, nos mostraram que os intérpretes ao atuarem no âmbito educacional assumem a condição de professores também.

Apesar de estas autoras afirmarem isto e a pesquisa, bem como nosso embasamento irem nos levando a esse caminho, faz-se necessário destacarmos aqui que, em nosso entendimento, mesmo que o intérprete apresente as feições de um professor em situações de ensino aprendizagem, ele não é o professor do aluno. Consideramos que as questões pedagógicas devem permear a formação do interprete educacional não para que ele seja um professor do aluno surdo, mas para que possa atuar mais adequadamente no contexto educacional e possa colaborar nos processos de ensino aprendizagem do aluno, como um mediador nesse contexto.

Discutiremos, agora, a interpretação mediadora do intérprete na aula de Matemática. Nesta, o conteúdo trabalhado foi “equações de primeiro grau com uma incógnita” e a postura do intérprete se revelou em consonância com a atitude de um educador. Ao perceber o desenvolver do próprio aluno, o intérprete não impõe sua presença como única forma de acesso aos conteúdos, entendendo que seu trabalho não é de “passar” os conteúdos aos

alunos, mas sim de mediar à relação deste com o conhecimento. O entendimento mencionado só se tornará possível ao intérprete se ele tiver a consciência de que seu trabalho, ao ser desempenhado na escola, agrega outras características, as quais extrapolam a visão funcionalista de sua função.

Ao falarmos do caráter funcionalista do trabalho do intérprete, estamos nos referindo ao entendimento deste como um instrumento, que, passivamente e assepticamente, repassa as informações dadas em sala de aula ao “balançar” seus braços. Reafirmamos aqui, então, que também não acreditamos no intérprete só como aquele que vai transpor a barreira de comunicação, atuando como um “fio de telefone”.

Para tanto, invocamos aqui a visão bakhtiniana de língua e linguagem, a qual apresentamos anteriormente, pois percebemos que é impossível que os enunciados, as informações, sejam passadas sem perpassar pelos sujeitos da linguagem, pois estes se apropriam, utilizam e compreendem os signos linguísticos mediante as suas experiências sociais e históricas.

Buscando contrabalancear essa discussão sobre o trabalho mediador do intérprete nas relações de conhecimento a que o aluno surdo está sujeito, mostramos aqui que estamos cientes de que não há só louros nessa faceta mediadora. Um exemplo disso é o efeito “isolador” do aluno surdo causado pelo intérprete na aula de Ciências sobre “micro-organismos”.

Categorizamos como isolador na medida em que o aluno surdo não pôde burlar aquilo que foi solicitado pelo professor, que era escrever o texto, assim como fizeram muitos dos seus colegas ouvintes, que aproveitaram esse momento para conversar. Não podemos perder de vista que, na fase da adolescência, a relação com o outros da mesma idade produz experiências que constituem a subjetividade dos sujeitos, e isso pode ser prejudicado quando o intérprete assume também a função de “tutor” dos alunos.

Para finalizarmos essa seção que fala sobre a atuação do intérprete, salientamos que em muitos momentos observados o aluno ficou sem o

intérprete e que, frente a tal situação, movimentos próprios foram constituídos na sala de aula, como por exemplo: o uso da “rede de apoio” por parte do aluno surdo. Nesses contextos, os surdos ficam muito mais propícios a pegarem as atividades prontas dos colegas; o aprendizado de alguns sinais básicos por parte dos professores que, através destes conseguem dar comandos simples ao aluno surdo – tal estratégia foi vista com frequência na aula de Matemática; e, por fim, o aluno surdo se adequar à falta do intérprete. Infelizmente, a suposta adequação que nos referimos traz muitos prejuízos ao aluno surdo, não só no que tange a compreensão daquilo que é trabalhado em sala de aula, mas também ao seu direito de opinar e deliberar sobre questões pertinentes a turma. Um exemplo disso foi visto no dia em que um representante dos alunos deu um recado na sala e sondou os alunos a respeito de qual seria a melhor forma de comemorar o dia das crianças: nesse momento o surdo não teve direito e condições de opinar.

Confluindo todas as tensões vividas pelo intérprete na escola, as quais criam figurações distintas, os desdobramentos dessas tensões no olhar que se tem do intérprete no contexto da escola pesquisada, e os trabalhos que efetivamente esse profissional desempenhou em sala de aula durante o tempo da pesquisa, podemos perceber, assim como outros estudos apresentados nesta pesquisa, que o lugar do intérprete é perpassado pela função da mediação pedagógica.

A esse respeito, Lacerda nos diz que:

Com a entrada do ILS no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar da Libras para o português e do português para a Libras, mas também para mediar os processos discursivos entre professor e aluno, almejando a aprendizagem – desse modo, em alguma medida, também o ILS se vê comprometido com a aprendizagem do aluno. (LACERDA, 2009, p. 39).

Sendo assim, é extremamente importante que pensemos em formações de intérpretes educacionais que levem em conta essa esfera, a fim de conferir a esse novo profissional que adentra a escola os conhecimentos pertinentes à

ação da interpretação da língua de sinais, ao “traquejo” pedagógico e ao profissionalismo nas relações de trabalho.

Levando em consideração que o papel da escola perpassa, fundamentalmente, por formar cidadãos, é crítica a situação de alienação vivida pelos alunos surdos quando, dentro de um modelo inclusivo, não é garantida a presença de intérpretes em todas as aulas.

Reafirmarmos aqui aquilo que tratamos anteriormente, quando falamos do papel mediador do intérprete e do caráter não material do trabalho deste, ou seja, reiteramos que o trabalho do intérprete educacional não vem desassociado da dimensão educativa que a escola suscita, sendo responsabilidade, também, deste profissional, possibilitar que os conhecimentos socialmente acumulados não sejam mais negligenciados às crianças surdas, já que na conjuntura da educação inclusiva o intérprete educacional é a acessibilidade do surdo.

CONSIDERAÇÕES... FINAIS?

"E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável [...]".

Bakhtin

É dialogando com essa última epígrafe que teceremos as últimas considerações deste estudo. Últimas não porque encerram o assunto, mas sim porque buscam fechar o ciclo de debates a que nos propusemos para esta dissertação. Contudo, estamos certos que este fechar é temporal e momentâneo, pois os comentários feitos aqui partem de uma realidade que é circunscrita dentro de um tempo histórico, no qual as políticas educacionais voltadas para a pessoa surdas estão numa zona de tensionamentos entre o que a comunidade surda deseja, o que as políticas estabelecem em nível nacional e à maneira como cada município interpreta e implementa essas políticas.

Cientes de nossa responsabilidade com a educação de surdos, com a comunidade surda e com os profissionais intérpretes que hoje se arvoram na área educacional, já que a tão sonhada escola específica de surdos é, sob a justificativa da inclusão, impossibilitada, é que fizemos nesta dissertação um percurso que partiu das experiências e inquietações desta pesquisadora e perpassou por alguns pontos.

O primeiro deles falou sobre o percurso histórico da educação de surdos, mostrando seus atravessamentos com a educação especial, chegando até o intérprete educacional, que surge como a estratégia de inclusão do surdo. As questões políticas dessa inserção do intérprete educacional também foram paulatinamente demonstradas neste estudo.

Ao destacarmos as visões que discutem o intérprete de Libras, procuramos demonstrar de qual concepção de linguagem partimos, bem como os estudos pertinentes ao seu saber-fazer, ou seja, os estudos da interpretação.

Não desconectados com o que vem se produzindo a respeito do intérprete educacional é que apresentamos um conjunto de estudos que falam sobre a atuação do intérprete na educação, mas não deixamos de postular a perspectiva teórica na qual nos embasamos. Para tanto, trouxemos os estudos de Vigotski (2000), Pino (2000) e Góes (1997), que nos alocam na matriz histórico-cultural.

Já na fase de apresentação e análise dos dados, que seguiram a base teórica-metodológica do Estudo de Caso do tipo etnográfico, a política municipal bilíngue e a atuação do intérprete educacional no contexto pesquisado foram descortinados.

Em face do término deste trabalho, apontamos aqui, entre muitas questões, três que julgamos pertinentes para a concluirmos. A primeira diz respeito à necessidade de se repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional, que além de contemplar as questões linguísticas, também deve levar em conta as questões pedagógicas. No entanto, não estamos dizendo que o intérprete deve ser o professor do aluno surdo; o que estamos propondo aqui, de maneira humildemente audaciosa, é que a formação dele deve se dar em um campo intersticial, que não o desloque do lugar de intérprete que dialoga com as questões da tradução, mas que também não negligencie o caráter mediador que a esfera educacional impõe.

A segunda questão diz respeito às condições de trabalho do intérprete. Ao longo deste estudo, observamos que, no contexto de educação inclusiva, o intérprete vem sendo encarado como o responsável por possibilitar a educação bilíngue e, com isso, deposita-se nele todas as esperanças de sucesso do aluno surdo. Isso se configura, a nosso ver, como complicado, pois ao mesmo tempo em que se deposita sobre o intérprete grande parcela da responsabilidade da educação do surdo, não se oferece a ele aspectos básicos de condições de trabalho, como locação em uma única turma, ou viabilização de planejamento em conjunto com os professores das diversas áreas de conhecimento. Nesta pesquisa, pudemos perceber que tal incoerência faz com que o trabalho do intérprete educacional não seja desenvolvido efetivamente,

fazendo com que ele empenhe um contramovimento; o de se desresponsabilizar com o processo educativo do aluno surdo.

Este desresponsabilizar-se pode vir embutido na alegação de que o trabalho do intérprete educacional é meramente o de facilitador comunicativo, ou simplesmente em ações que depõem contra uma postura profissional, como chegar atrasado, faltar sem justificativas ou ausentar-se da sala de aula para ficar no computador checando e-mails pessoais.

Frente a essa questão, apontamos aqui a necessidade de se repensar as condições de trabalho do intérprete educacional, pois é minimamente incoerente que sistemas educacionais não levem em consideração a peculiaridade do trabalho do intérprete no contexto da escola.

Por fim, um último ponto a ser destacado refere-se à maneira como a equipe bilíngue é inserida e vista no ambiente escolar, o que interfere também na maneira como o intérprete se relaciona com o ambiente escolar. O estudo aponta a necessidade de uma relação mais estreita entre equipe bilíngue e escola, de tal forma que esses profissionais integrem, de maneira efetivamente o corpo de profissionais que atuam na escola e seu trabalho seja reconhecido e acompanhado pela equipe gestora da escola.

Cientes que todas as pesquisas apresentam limitações, escolhemos findar esse trabalho lembrando que essas são “Considerações... Finais?”, pois acreditamos que novas perguntas nos instigarão a buscar outras respostas que surgiram como desdobramentos deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos do Estudo de Caso**. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro editora, 2005.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2010

COSTA, Karla Patrícia Ramos. **O texto do intérprete de Libras no contexto do bilinguismo e o pretexto da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em ciência da linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2008.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: J.Z. E, 2000.

GARCIA, Rosalba. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In BAPTISTA, C.R.; KAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 11- 23.

_____. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: KAIADO, K.R.M; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R (Orgs.). **Professores de educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 65 – 78.

GÓES, Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28.

KASSAR, Mônica, C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: Do que e de quem se fala. In: GOES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Editores e associados, 2007. p.49- 68.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.; HARRISON, K; CAMPOS, S.; TESKE,O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: mediação, 2002. p. 56- 61.

LACERDA, Cristina; GÓES, Maria Cecília R. **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.; HARRISON, K; CAMPOS, S.; TESKE,O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: mediação, 2002. p. 120-128.

_____. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, Emeli Marques C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

LOPES, Maura. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARINHO, Margot Latt. **O ensino de biologia**: O intérprete e a geração de sinais. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em linguística, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de Surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais**: Relações de poder e (Re)criações do sujeito. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MENDES, Enicéia. **A formação do professor e a política nacional de educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

PAGURA, Reinaldo José. **A interpretação de conferências no Brasil**: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, Universidade de São Paulo, 2010.

PERLIN, Gládis. **A cultura surda e o ils**. *Revista Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 135-146, jun. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/index.php>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, n. 71, p. 45-78, 2000.

PRIETO, Rosângela. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In BAPTISTA, C.R.; KAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M. (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 25- 36.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2003.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

ROBINSON, Douglas. **Construindo o tradutor**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais:** a (dês)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

RODRIGUES, Cristina. **Tradução e diferença.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre. Mediação, 1998a.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A relação família escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência:** Contribuições de Norbert Elias. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

SOUZA, Regina Maria de Souza. **O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula:** Ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. Educação Temática Digital, Campinas, ETD, n. esp., v.8, p. 154 - 170, 2007.

_____. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro editora, 2004.

THOMA, Adriana; LOPES, Maura. **A invenção da surdez II:** espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2009.

UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina. **Projeto de expansão curso Letras Libras Licenciatura e Bacharelado.** Projeto em andamento, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro editora, 2007.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. C. Educação de Surdos: Pensar uma política na prática. In: VICTOR. et al. **Práticas Bilíngues:** Caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória – ES: GM, 2010, p. 15 -32.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação. **Educação Bilíngue:** ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no

Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS, 2008

VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros. **A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de línguas de sinais:** afinal... Professor ou intérprete? Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.